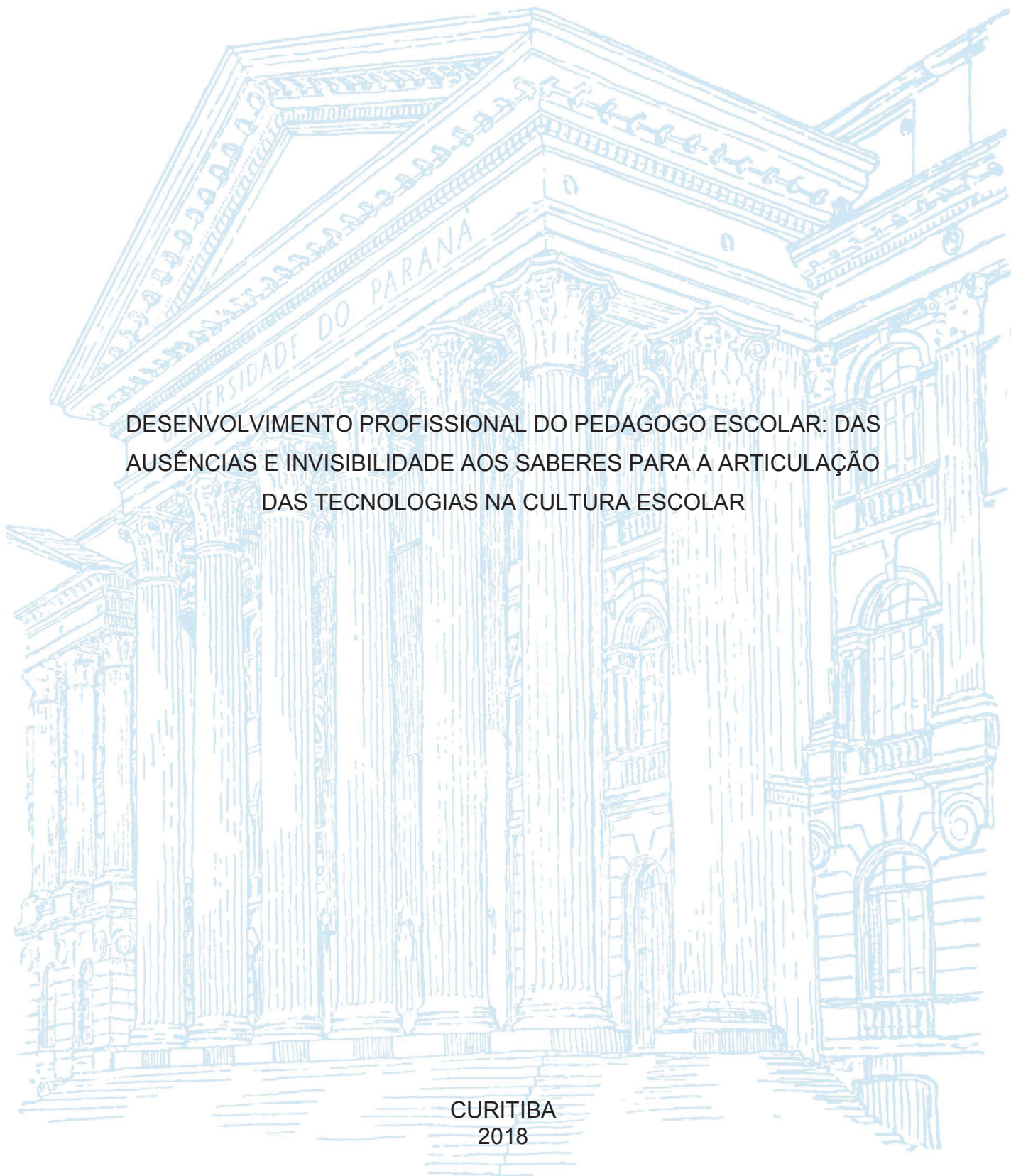


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

MICHELE SIMONIAN DYCK

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PEDAGOGO ESCOLAR: DAS
AUSÊNCIAS E INVISIBILIDADE AOS SABERES PARA A ARTICULAÇÃO
DAS TECNOLOGIAS NA CULTURA ESCOLAR

CURITIBA
2018



MICHELE SIMONIAN DYCK

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PEDAGOGO ESCOLAR: DAS
AUSÊNCIAS E INVISIBILIDADE AOS SABERES PARA A ARTICULAÇÃO
DAS TECNOLOGIAS NA CULTURA ESCOLAR

Tese apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Glaucia da Silva Brito

CURITIBA
2018

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SISTEMA DE
BIBLIOTECAS/UFPR-BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS
MARIA TERESA ALVES GONZATI, CRB 9/1584
COM OS DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Dyck, Michele Simonian.

Desenvolvimento profissional do pedagogo escolar : das ausências e invisibilidade aos saberes para a articulação das tecnologias na cultura escolar / Michele Simonian Dyck. – Curitiba, 2018.

312 f.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná . Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Glaucia da Silva Brito

1. Pedagogia – Formação profissional. 2. Educação – Tecnologia. 3. Escola – Aspectos sociais. I. Título. II. Universidade Federal do Paraná.

CDD 370.71



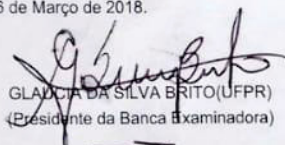
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO

TERMO DE APROVAÇÃO


Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Tese de Doutorado de **MICHELE SIMONIAN DYCK**, intitulada: **DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PEDAGOGO ESCOLAR: DAS AUSÊNCIAS E INVISIBILIDADE AOS SABERES PARA A ARTICULAÇÃO DAS TECNOLOGIAS NA CULTURA ESCOLAR**, após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua Aprovação no rito de defesa.

A outorga do título de Doutor está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.


Curitiba, 26 de Março de 2018.


GLÁUCIA DA SILVA BRITO(UFPR)
(Presidente da Banca Examinadora)


RICARDO ANTUNES DE SÁ(UFPR)


DILMEIRE SANTANNA RAMOS VOSGERAU(PUC/PR)


MARIELDA FERREIRA PRYJMA(UTFPR)


ROBERLAYNE DE OLIVEIRA BORGES
ROBALLO(UFPR)

Dedico esse trabalho primeiramente a Deus, fonte e sentido da minha vida, e ao meu amado esposo João Guilherme Dÿck por ser aliançado comigo no amor, na vida e nas longas discussões teológicas, políticas e teóricas. E por fim, não menos importante, aos nossos futuros filhos(as).

AGRADECIMENTOS

Sou grata, muito grata...

A Deus, que por meio de Jesus Cristo me deu o Espírito Santo para que nos muitos meses dessa pesquisa, estudos e reflexão fosse possível a coragem de continuar, de enfrentar o medo desse grandioso desafio com discernimento, criatividade e rigor científico. Havia e há em minha mente e coração o desejo de dar destaque à categoria profissional e de pesquisa da qual faço parte – pedagogos e pedagogia – e que tem sido “silenciada” na burocratização das atividades escolares e principalmente no “desprestígio socioprofissional”.

A todos os(as) pedagogos(as) escolares com os quais tive a oportunidade de trabalhar e principalmente aos que participaram dessa pesquisa.

À minha mãe, Maria Dagmar Simonian, por ser tão zelosa comigo e ter me incentivado a ser professora e pedagoga, em suas palavras: “*você é muito boa nisso minha filha, continue*”. Por ter me ajudado a perseverar mesmo quando havia a vontade de desistir diante dos desafios em ser pedagoga. Ao meu pai, Leon Simonian (*in memoriam*), que como todo bom armênio me ensinou a articular e argumentar minhas ideias, a gostar de política e por ter me ajudado nas tarefas escolares, valorizando a escola e o saber desde quando ainda era pequenina.

À minha irmã, Camila Simonian Rebolho, e seu esposo, Maer Salal Rebolho, por me darem o privilégio de ser tia e poder me alegrar amando a Alice e o Samuel quando nos dias mais densos de escrita dessa tese.

Ao meu esposo, João Guilherme Dýck, por me amar, aceitar, apoiar e incentivar nesse projeto de pesquisa e, principalmente, de vida. Em destaque ao período de doutorado sanduíche no Canadá.

À professora Doutora Glaucia da Silva Brito, por desde a especialização sempre me questionar e me promover essa caminhada. Além de me ajudar a ver que seria capaz de desenvolver essa tese e estagiar na *Université de Montréal* (UdeM) – Canadá.

Aos professores, professoras e colegas da linha de Cultura, Escola e Ensino pelas aulas, seminários, debates e leituras indicadas, bem como às colegas – em especial à Doutora Gilian Cristina Barros, à Doutora Ariana Chagas Knoll, às mestras Dagmar Pocrifka, Helenice Jamur e Fabrícia Cristina Gomes, pelos

debates de ideias, ajudas teórico-metodológicas ocorridas de forma presencial ou *online*.

Aos professores e professoras das bancas de qualificação e defesa – ao Professor Doutor Ricardo Antunes Sá da Universidade Federal do Paraná (UFPR), por todas as suas contribuições acerca da identidade do (a) pedagogo (a) e a especificidade de seu trabalho na cibercultura. À Professora Doutora Roberlayne Borges Robalo da Universidade Federal do Paraná (UFPR), pelas contribuições acerca da escola como espaço e tempo em que se constrói a cultura escolar a partir de um todo social, bem como os aspectos históricos da pedagogia. À Professora Doutora Marielda Pryjma da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), pelo destaque nas possíveis categorias de análise e como a partir da teoria do Desenvolvimento Profissional Docente poderíamos propor a elaboração de um Desenvolvimento Profissional para os (as) Pedagogos (as) Escolares. À Professora Doutora Dilmeire Sant’ Anna Ramos Vosgerau da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), pelos destaques metodológicos na tese, pelos ensinamentos acerca da análise qualitativa mediada pelo ATLAS.ti, avaliação externa do projeto para o Programa Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE-CAPES) e pela indicação de meu currículo para avaliação na Universidade de Montréal – Québec – Canadá. À professora Doutora Cecília Borges, primeiramente por ter aceito o meu estágio no *Centre de Recherche Interuniversitaire sur la Formation et la Profession Enseignante* (CRIFPE) da *Université de Montréal* (UdeM) considerando também suas ricas contribuições a essa tese, no que diz respeito aos saberes.

Ao Instituto Federal do Paraná e meus colegas de trabalho, por permitirem meu afastamento da docência para trabalho exclusivo no doutoramento, experiência tão rica que está para além da construção da tese.

Aos pedagogos (as) escolares participantes dessa pesquisa, que muito contribuíram para darmos destaque a uma profissão e um campo de pesquisa tão desvalorizados em nossa sociedade brasileira.

Aos brasileiros, que ao pagarem seus impostos permitiram o financiamento público de meus estudos na UFPR, bem como ser beneficiada com a licença de minhas atividades profissionais para a dedicação exclusiva ao

desenvolvimento dessa tese e desenvolver o estágio na Universidade de Montreal por meio do Programa Doutorado Sanduíche da Capes.

Ao ser grata admito que sozinha nada em minha vida seria possível, inclusive essa tese. Preciso e precisarei das interações e dos papéis sociais que desempenho para ser e continuar a me construir como pessoa, mulher, professora, pesquisadora e principalmente pedagoga.

Novamente... sou grata, muito grata!

*A tua palavra é lâmpada
que ilumina os meus passos
e luz que clareia o meu caminho.
Salmos 119:105*

RESUMO

Existe um campo de pesquisa e prático relacionado ao desenvolvimento profissional docente. Tal campo trata acerca dos saberes dos professores nas diferentes áreas do conhecimento. No entanto, existe uma lacuna relacionada à especificidade do desenvolvimento profissional do(a) pedagogo(a) escolar nos referidos campos. O(a) pedagogo(a) escolar tem participado dos mesmos processos formativos dos professores, desconsiderando os aspectos específicos da sua identidade e saberes, sendo raras as iniciativas centradas em seu papel articulador pedagógico. O objetivo da pesquisa que deu origem à tese consistiu em elencar categorias de saberes a partir da relação entre as práticas e necessidades formativas dos pedagogos escolares em relação às tecnologias na cultura escolar. Foi proposta a seguinte questão de pesquisa: quais categorias de saberes dos(as) pedagogos(as) escolares surgem a partir de suas práticas e necessidades formativas com relação as tecnologias na cultura escolar? O referencial teórico-conceitual partiu da inter-relação entre quatro eixos. O primeiro focado na compreensão do papel social da escola e da cultura escolar (FORQUIN, 1993). Tal referencial foi seguido pela discussão dos conceitos de Desenvolvimento Profissional Docente (MARCELO, 1999), Ciclo de Vida Profissional (HUBERMAN, 1995) e Formação Docente (PÉREZ-GÓMES, 1997). O terceiro se refere aos Saberes Docentes (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991; TARDIF, 2002; SHULMAN, 2004), aos Saberes dos(as) Pedagogos(as) Escolares (VERDY, 2005) e aos Saberes Tecnológicos (MISHRA; KOEHLER, 2006). Esse eixo foi complementado a partir da compreensão da Pedagogia como ciência da educação e da identidade do(a) Pedagogo(a) Escolar (FREIRE, 1997; PIMENTA, 2011; LIBÂNEO, 2002; TARDIF; LESSARD, 1999); PINTO, 2006; TARDIF, 2010). O último eixo centrou na discussão da tecnologia em sua dimensão cultural (FEEMBERG, 2005), no conceito de cibercultura (LÉVY, 1999) e nas relações entre escola e tecnologia (KENSKI, 2013, 2014). A pesquisa, baseada no paradigma qualitativo, (CRESWELL, 2010; BOGDAN; BIKLEN, 1994), se estruturou na abordagem de estudo de caso (YIN, 2010) em duas fases: a primeira exploratória para a seleção da amostragem gradual e teórica (FLICK, 2009), seguida pelo estudo de caso, ambas com multi-instrumentos para produção e triangulação dos dados. Os métodos de análise documental e análise de conteúdo a partir de Bardin (2009) e Saldaña (2013) foram empregados aos dados. Os resultados da pesquisa permitem defender a tese de que o Desenvolvimento Profissional do Pedagogo Escolar pode ter como ponto de partida a construção de um saber complexo exigido e mobilizado na prática, denominado saber formativo organizador pedagógico de conteúdo tecnológico. Além disso, o processo de Desenvolvimento Profissional do Pedagogo Escolar necessita contemplar cinco categorias. Essa tese contribui academicamente, ao pronunciar perspectivas para a pesquisa e a prática de um desenvolvimento profissional específico para as necessidades e saberes dos(as) Pedagogos(as) Escolares.

Palavras-chave: Pedagogo Escolar. Desenvolvimento Profissional. Cultura Escolar. Saberes. Tecnologias

ABSTRACT

There is a theoretical research field and a practical dimension related to the teacher professional development. This research field deals with the knowledge of teachers in various fields. There is, however, a gap in these fields about the specifics of professional development of school coordinators. School coordinators have undergone the same formative processes as the teacher, no consideration given to his/her professional practice. Rarely is any thought given to his/her role as educational articulator in the school culture. The research goal motivating this research was to list areas of knowledge based on the relationship between the practices and formative needs of school coordinators related to the technologies of school culture. The research question was: what areas of knowledge of school coordinators emerge from their practices and training needs with respect to technologies in the school culture? The theoretical framework to develop this dissertation was based on four central research fields. The first focused on understanding the social role of the school and school culture (FORQUIN, 1993). This was followed by the discussion of Professional Teacher Development (MARCELO, 1999), the Lifecycle of Teachers (HUBERMAN, 1995) and Teacher Training (PÉREZ-GÓMES, 1997). The third refers to Knowledge teachers need (TARDIF, LESSARD, LAHAYE, 1991; TARDIF, 2002; SHULMAN, 2004), knowledge of School Coordinators need (VERDY, 2005) and Technological Knowledge (MISHRA; KOEHLER, 2006). The latter was supplemented by the understanding of Pedagogy as a science of education and of the identity of the School Coordinator (FREIRE, 1997; PIMENTA, 2011; LIBANEO, 2002; TARDIF; LESSARD, 1999; PINTO, 2006; TARDIF, 2010). The last research field was centered on the discussion of technology in its cultural dimension (FEEMBERG, 2005), on the concept of cyber culture (LÉVY, 1999) and on the correlation between school and technology (KENSKI, 2013, 2014). The research, based on the qualitative paradigm (CRESWELL, 2010; BOGDAN; BIKLEN, 1994), was structured as a case study (YIN, 2010) in two stages: the first, select the gradual and theoretical sampling (FLICK, 2009), followed by the case study itself. In both stages several instruments were used to gather and to analyze the data from several angles. The method for the data and content analysis was based on Bardin (2009) and Saldaña (2013). The research outcomes allow us to postulate that the Professional Development of School Coordinators could have as a starting point the development of an intricate knowledge that is required and fostered in the practical dimension called formative pedagogical organizer of technological content knowledge. This dissertation may contribute academically by listing research perspectives and the implementation of a specific Professional Development based on the needs and knowledge necessary for School Coordinators.

Keywords: Teacher Educator. Professional Development. School Culture. Knowledge. Technologies

RÉSUMÉ

Il existe un champ de recherche et pratique lié au perfectionnement du professionnel enseignant. Il traite de ses savoirs dans différents domaines de connaissances. Cependant, il y existe un vide dans la spécificité du développement professionnel du conseiller pédagogique. Ce professionnel participe aux mêmes processus de formation des enseignants, en négligeant les aspects particuliers de son identité, de ses savoirs et sont rares les initiatives qui visent son rôle d'articulateur pédagogique. Le but de la recherche est d'énumérer les catégories de savoirs des conseillers pédagogiques à partir du rapport entre ses pratiques et besoins de formation relativement aux technologies de la culture scolaire. La question de recherche proposée a été : quelles catégories de savoirs des conseillers pédagogiques sont issues de leurs pratiques et besoins de formation proportionnellement aux technologies de la culture scolaire ? Le cadre théorique-conceptuel s'est établi à partir de l'interrelation entre quatre axes. Le premier porte sur la compréhension du rôle social de l'école et de la culture scolaire (FORQUIN [1993]). Ceci est suivi des concepts du développement professionnel enseignant (MARCELO [1999]), du cycle de vie professionnel (HUBERMAN [1995]) et de la formation de l'enseignant (PEREZ-GOMEZ [1997]) Le troisième axe traite des savoirs des enseignants (TARDIF/LESSARD/LAHAYE [1991], TARDIF [2002], SHULMAN [2004]), des savoirs des conseillers pédagogiques (VERDY [2005]) et des savoirs technologiques (MISHRA/KOEHLER [2006]). Cet axe est complété par la compréhension de la pédagogie en tant que science de l'éducation et de l'identité du conseiller pédagogique (FREIRE [1997] ; PIMENTA [2011] ; LIBÂNEO [2002] ; TARDIF/LESSARD [1999] ; PINTO [2006]; TARDIF[2010]). Le dernier axe discute la technologie dans sa dimension culturelle (FEEMBERG[2005]), le concept de la cyberculture (LÉVY[1999]) et les relations entre l'école et la technologie (KENSKI[2013][2014]) La recherche, fondée sur paradigme qualitatif (CRESWELL[2010] ; BOGDAN/BIKLEN[1994]), se structure dans l'approche d'étude de cas (YIN[2010]) en deux étapes : la première exploratoire pour faire la sélection progressive et théorique de l'échantillon (FLICK , 2009) suivie de l'étude de cas, les données des deux phases étant produites et triangulées à l'aide de multi-instruments. Les données sont ensuite analysées par les méthodes d'analyse documentaire et de contenu de Bardin [2009] et Saldaña[2013]. Les résultats de la recherche nous permettent de défendre la thèse suivante : le développement professionnel du conseiller pédagogique peut partir de la construction d'un savoir complexe requis et mobilisé dans la pratique, appelée savoir formatif organisateur pédagogique au contenu technologique. De plus, le processus de perfectionnement professionnel du conseiller pédagogique doit inclure cinq catégories. Cette thèse contribue académiquement en prononçant des perspectives pour la recherche et pour la pratique d'un développement professionnel spécifique aux besoins et aux savoirs des conseillers pédagogiques.

Mots-clés : Conseiller Pédagogique. Développement Professionnel. Culture de l'école. Savoir. Technologie

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - SÍNTESE QUADRO TEÓRICO	117
FIGURA 2 – ESTRUTURA E-MAIL ENCAMINHADO AOS PARTICIPANTES	148
FIGURA 3 – ABERTURA DO QUESTIONÁRIO E ENTREVISTA ONLINE 1	149
FIGURA 4 – ESTRUTURA E-MAIL ENCAMINHADO AOS PARTICIPANTES DA SEGUNDA	150
FIGURA 5 - ESTRUTURA DA CATEGORIZAÇÃO	163
FIGURA 6 - QUADRO SÍNTESE METODOLÓGICA.....	164
FIGURA 7 - FORMAÇÕES RECEBIDAS.....	185
FIGURA 8 - SUBRELATÓRIOS OFICIAIS.....	198
FIGURA 9 - REINCIDÊNCIAS DE TERMOS	198
FIGURA 10 - REINCIDÊNCIAS AÇÕES NA ESCOLA.....	208
FIGURA 11 - AÇÃO REFLEXÃO	219
FIGURA 12 - AÇÃO NECESSIDADES	222
FIGURA 13 - ESPECIFICIDADES DO(A) PEDAGOGO(A) ESCOLAR	225
FIGURA 14 - TESE.....	237

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - FORMAÇÃO CONTINUADA SOBRE TECNOLOGIAS OFERTADAS...	130
TABELA 2 - PERCENTUAL DE NRE NA AMOSTRAGEM INICIAL	139
TABELA 3 - ÁREA DE PESQUISA E GÊNERO.....	152
TABELA 4 - LOCAL DE ATUAÇÃO	153
TABELA 5 - CURSOS DO ANO DE 2007	190
TABELA 6 - CURSOS DO ANO DE 2008	191
TABELA 7 - CURSOS DO ANO DE 2009	193
TABELA 8 - CURSOS DO ANO DE 2010	196
TABELA 9 - CURSOS DO ANO DE 2011	200
TABELA 10 - CURSOS DO ANO DE 2012	201
TABELA 11 - CURSOS DO ANO DE 2013	202
TABELA 12 - CURSOS DO ANO DE 2014	204

LISTA DE MAPAS CARTOGRÁFICOS

MAPA CARTOGRÁFICO 1 – NÚCLEOS REGIONAIS DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PARANÁ	138
--	-----

LISTA DE MAPAS MENTAIS

MAPA MENTAL 1 – MEMORIAL, CONTEXTO E QUESTÃO DE PESQUISA	26
MAPA MENTAL 2 – ESTRUTURA DO MAPEAMENTO EM BASES DE DADOS	37
MAPA MENTAL 3 – PEDAGOGO(A) ESCOLAR	55
MAPA MENTAL 4 – ÂMBITOS DA AÇÃO DO(A) PEDAGOGO(A) ESCOLAR	76
MAPA MENTAL 5 – TIPOS DE SABERES	111
MAPA MENTAL 6 – ESTRUTURAÇÃO DA METODOLOGIA	118
MAPA MENTAL 7 – CORPUS DA FASE EXPLORATÓRIA	125
MAPA MENTAL 8 – CORPUS DO ESTUDO DE CASO	133
MAPA MENTAL 9 – SABER FOPCT	222

LISTA DE REDES DE EXTRATOS

REDE DE EXTRATOS 1 - FUNÇÃO DO(A) PEDAGOGO(A) E AS TECNOLOGIAS	171
REDE DE EXTRATOS 2- FORMAÇÃO CONTINUADA DO(A) PEDAGOGO(A).....	173
REDE DE EXTRATOS 3 - FORMAÇÃO RELACIONADA	174
REDE DE EXTRATOS 4 - AUSÊNCIAS NA FORMAÇÃO	178
REDE DE EXTRATOS 5 - FORMAÇÃO INICIAL DO(A) PEDAGOGO(A).....	179
REDE DE EXTRATOS 6 - IDENTIDADE DO(A) PEDAGOGO(A)	180
REDE DE EXTRATOS 7 - DIVERGÊNCIA TEÓRICA.....	182
REDE DE EXTRATOS 8 - MUDANÇA CONCEITUAL	183
REDE DE EXTRATOS 9 – EMOÇÕES.....	186
REDE DE EXTRATOS 10 - ENTREVISTA PRESENCIAL	206
REDE DE EXTRATOS 11 - FORMAÇÃO NÃO ESPECÍFICA.....	207
REDE DE EXTRATOS 12 – INDIVIDUAL-AUTÔNOMA	211
REDE DE EXTRATOS 13 - ORIENTAÇÃO DOS PROFESSORES.....	213
REDE DE EXTRATOS 14 - ENSINO	214
REDE DE EXTRATOS 15 - INFRAESTRUTURA	216
REDE DE EXTRATOS 16 - ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO	217
REDE DE EXTRATOS 17 - INCENTIVO AOS PROFESSORES	218
REDE DE EXTRATOS 18 - AUTOAVALIAÇÃO.....	220
REDE DE EXTRATOS 19 - SÍNTESE NECESSIDADES FORMATIVAS	224
REDE DE EXTRATOS 20 - FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NA ESCOLA.....	227
REDE DE EXTRATOS 21 - ESPECIFICIDADES.....	228
REDE DE EXTRATOS 22 - METODOLOGIA E TECNOLOGIAS.....	229
REDE DE EXTRATOS 23 - ENSINO-APRENDIZAGEM E TECNOLOGIAS	230
REDE DE EXTRATOS 24 - INFRAESTRUTURA TECNOLÓGICA E FORMAÇÃO ..	231
REDE DE EXTRATOS 25 - BASE PRÁTICA.....	234

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – QUADRO DE COERÊNCIA DA TESE.....	53
QUADRO 2 – SABERES EXIGIDOS DO EGRESSO - RESOLUÇÃO CFE 1/2006..	65
QUADRO 3 – ATUAÇÕES DO(A) PEDAGOGO(A) ESCOLAR	70
QUADRO 4 – ORIENTAÇÃO CONCEITUAL ACADÊMICA.....	100
QUADRO 5 – ORIENTAÇÃO CONCEITUAL TÉCNICA	101
QUADRO 6 – ORIENTAÇÃO CONCEITUAL PRÁTICA.....	102
QUADRO 7 – ORIENTAÇÃO CONCEITUAL SOCIAL-RECONSTRUCIONISTA.....	103
QUADRO 8 – SUBPERGUNTAS E OBJETIVOS ESPECÍFICOS	119
QUADRO 9 – PEDAGOGOS(AS) PDE 2007	139
QUADRO 10 – PEDAGOGOS(AS) PDE 2008	140
QUADRO 11 – PEDAGOGOS(AS) PDE 2009	140
QUADRO 12 – PEDAGOGOS(AS) PDE 2010	141
QUADRO 13 – PEDAGOGOS(AS) PDE 2012	141
QUADRO 14 – PEDAGOGOS(AS) PDE 2013	142
QUADRO 15 – PEDAGOGOS(AS) PDE 2014	142
QUADRO 16 – ESTRUTURA DE ANÁLISE DE ESTUDO DE CASO	147
QUADRO 17 – PEDAGOGOS(AS) PARTICIPANTES E NÚCLEO REGIONAL.....	151
QUADRO 18 – CICLOS DE CODIFICAÇÃO APLICADOS	159
QUADRO 19 – COMPARATIVO ENTRE BARDIN (2010) E SALDAÑA (2013).....	160
QUADRO 20 – CURSOS JUNTO COM PROFESSORES	167
QUADRO 21 – CURSOS ESPECÍFICOS PARA PEDAGOGOS(AS).....	168
QUADRO 22 – CARACTERÍSTICAS DAS FORMAÇÕES OFERTADAS -	169

LISTA DE SIGLAS

AVA -	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BNCC -	Base Nacional Curricular Comum
CAPES -	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CETIC.BR -	Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação
CFPD -	Centros de Formação, Pesquisa e Desenvolvimento Profissional de Professores
DPD -	Desenvolvimento Profissional Docente
DCNCGP-	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (Licenciatura)
EDUCA-UFMG -	Bases de dados da faculdade de educação da Universidade Federal de Minas Gerais
ERIC -	Education Resources Information Center
GEPPETE -	Grupo de Estudos e Pesquisa Professor, Escola e Tecnologias Educacionais
GTR -	Grupos de Trabalho em Rede
IFPR -	Instituto Federal do Paraná
LEC/UFRGS -	Laboratório de Estudos Cognitivos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul
MOODLE -	<i>Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment</i>
NIED/UNICAMP -	Núcleo de Informática na Educação da Unicamp
NRE -	Núcleos Regionais de Ensino
PDE -	Programa de Desenvolvimento Educacional
PDSE	Programa Doutorado Sanduíche no Exterior
PPGE/UFPR -	Programa de Pós-Graduação em Educação
PUCPR -	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
PUCSP -	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
QDAS -	<i>Qualitative Data Analysis Software</i>
SCIELO -	Scientific Eletronic Library
SEED-PR -	Secretaria do Estado da Educação do Paraná
TIC -	Tecnologias de Informação e Comunicação
TPACK -	<i>Technological Pedagogical Content Knowledge</i> (Conhecimento pedagógico de conteúdo tecnológico)
UFPE -	Universidade Federal de Pernambuco
UdeM -	Université de Montréal
UNICAMP -	Universidade de Campinas
UTFPR -	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO: SITUANDO O CONTEXTO DO PROBLEMA.....	25
1.1 QUADRO DE COERÊNCIA DA TESE	52
2. PEDAGOGO ESCOLAR: ENTRE A DUALIDADE E SEUS SABERES. 54	
2.1 PEDAGOGIA: DA CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO À PRÁXIS.....	55
2.2 A PEDAGOGIA NO BRASIL: UM PASSADO QUE SE FAZ PRESENTE	58
2.3 PEDAGOGO ESCOLAR: IDENTIDADE, ATUAÇÕES E SABERES	66
2.3.1 A identidade profissional	66
2.3.2 As atuações e funções na escola.....	69
3. CULTURA ESCOLAR E CIBERCULTURA: ÂMBITOS DA AÇÃO DO PEDAGOGO ESCOLAR	76
3.1 CULTURA E ESCOLA.....	77
3.2 CULTURA ESCOLAR E O CURRÍCULO	80
3.3 TECNOLOGIA E CIBERCULTURA.....	86
4. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: PERSPECTIVAS A PARTIR DOS SABERES DOCENTES, PEDAGÓGICOS E TECNOLÓGICOS....	95
4.1 MODELOS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	97
4.1.1 Descrição dos modelos	98
4.2 ORIENTAÇÕES CONCEITUAIS DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	99
4.2.1 Acadêmica.....	99
4.2.2 Técnica.....	100
4.2.3 Prática	102
4.2.4 Social-reconstrucionista	103
4.3 DOS SABERES DOCENTES AOS SABERES DO PEDAGOGO ESCOLAR.....	110
4.4 SÍNTESE DO QUADRO TEÓRICO.....	116
5. AS FASES DA PESQUISA: O PASSO A PASSO DE UM CAMINHO CONSTRUÍDO.....	118

5.1	A SELEÇÃO DA BÚSSOLA: PARADIGMA, ABORDAGEM E PRINCÍPIOS ÉTICOS.....	120
5.2	FASE 1 – PESQUISA EXPLORATÓRIA: BUSCANDO DIREÇÕES PARA O CAMINHAR DA PESQUISA.....	124
5.2.1	Primeiro Passo - Grupo fechado em rede social e questionário: um caminho iniciado	125
5.2.2.	Segundo passo – percorrendo o caminho: da análise documental à entrevista presencial	129
5.3	FASE 2 - ESTUDO DE CASO: UM NORTE A SEGUIR.....	132
5.3.1	Terceiro Passo – Origem do caso: O Programa de Desenvolvimento Educacional	133
5.3.2	Quarto Passo – A constituição de uma amostragem gradual teórica..	135
5.3.4	Sexto Passo – Descrição, fundamentação e validação dos instrumentos	144
5.3.5	Sétimo Passo – Estrutura de comunicação para as entrevistas <i>online</i> e a constituição final <i>do corpus</i>	148
5.3.6	Oitavo passo – Os(as) pedagogos(as) participantes da pesquisa	151
5.3.7	Nono passo – Dos detalhes do caminho à lupa da análise de conteúdo	154
5.3.8	Décimo passo – Identificando os detalhes do caminho: seleção do <i>software</i> de análise qualitativa	156
5.3.9	Décimo Primeiro Passo – Nomeando os detalhes: o processo de codificação	158
5.3.10	Último passo – Compreendendo os detalhes: o processo de categorização	161
5.4	SÍNTESE DO QUADRO METODOLÓGICO	164
6.	DO CAMINHO PERCORRIDO ÀS CATEGORIAS	165
6.1	CATEGORIAS EMERGENTES DA FASE 1.....	165
6.1.1	Ausências e insuficiências.....	165
6.1.2	Invisibilidade.....	187
6.2	CATEGORIAS EMERGENTES FASE 2.....	208
6.2.1	Orientação e organização	208
6.2.2	Especificidades Funcionais e Formação dos Professores	223

6.2.3	Base Prática, Híbrida ou <i>Online</i>	232
6.2.6	A tese	237
7	CONCLUSÕES	238
	REFERÊNCIAS	242
	APÊNDICE 1 – PLANILHAS DO MAPEAMENTO EM BASES DE DADOS	253
	APÊNDICE 2 – RELATÓRIO E ANÁLISE DO MAPEAMENTO EM BASES DE DADOS	254
	APÊNDICE 3 – ENTREVISTA PRESENCIAL TRANSCRIÇÃO	255
	APÊNDICE 4 – GUIA DA ENTREVISTA PRESENCIAL	256
	APÊNDICE 5 – E-MAIL DE DE ACEITE DA TRANSCRIÇÃO	260
	APÊNDICE 6 - PROTOCOLO DE SOLICITAÇÃO DE PESQUISA....	261
	APÊNDICE 7 – VALIDAÇÃO REVISÃO DO GUIA DE ENTREVISTA	268
	APÊNDICE 8 - QUESTIONÁRIO COMPLETO	272
	APÊNDICE 9 - GUIA DA ENTREVISTA ONLINE1.....	277
	APÊNDICE 10 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO	278
	APÊNDICE 11–ENTREVISTA <i>ONLINE</i> EXEMPLO DE DIÁLOGO....	280
	APÊNDICE 13 – ESTRUTURA ETAPAS DE ANÁLISE	282
	APÊNDICE 14 – DADOS DO ESTUDO DE CASO QUE CORROBORARAM COM A PESQUISA EXPLORATÓRIA	283
	APÊNDICE 12 – QUADRO: 32 EXPERIÊNCIAS COM TECNOLOGIAS	289
	APÊNDICE 15 – CÓDIGOS QUE ORIGINARAM AS CATEGORIAS	292
	ANEXO1 – RESPOSTA DA SEED REFERENTE À SOLICITAÇÃO DE DADOS DOS PEDAGOGOS E PEDAGOGAS PARTICIPANTES DO PDE E AUTORIZAÇÃO PARA ENTREVISTAS	295
	ANEXO 2 - COMPROVANTE DE COMPRA DA LICENÇA E CERTIFICAÇÃO <i>STUDENT TRAINEE E STUDENT JUNIOR</i> (2017)	296
	ANEXO 3 – RESPOSTA DA SEED	298

APRESENTAÇÃO

Esta tese está vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná e inserida na linha de pesquisa denominada Cultura, Escola e Ensino.

Buscamos em todos os passos do processo de pesquisa estabelecer relações que dizem respeito a essa tríade. Além disso, buscamos apresentar a relação direta com o caminho profissional da pesquisadora, bem como com os diferentes itinerários de seu desenvolvimento profissional.

É interessante mencionar que esse projeto de pesquisa e seu relatório como tese finda ao completar 20 anos de início dos estudos da pesquisadora como licencianda no curso de Pedagogia, seguido da especialização em Organização do Trabalho Pedagógico e o Mestrado em Educação, todos cursados na Universidade Federal do Paraná.

Ao longo desses 20 anos, a inserção profissional da pesquisadora na docência ocorreu em diferentes ramos de atuação, tais como: no ensino de crianças, jovens, adultos e professores; na tutoria no curso de pedagogia da Universidade Federal do Paraná; na coordenação pedagógica escolar e na gerência de escolas de tempo integral da rede municipal de ensino de Curitiba.

Destacamos que um melhor detalhamento dessa trajetória e sua relação com a pesquisa está apresentada na **Introdução: situando o contexto do problema**, considerada o primeiro capítulo. Iniciamos com um memorial descritivo sobre a pesquisadora, seguido pela construção do problema, sua localização no campo de pesquisa, sua relevância acadêmica e social. Nele também apresentamos de forma breve os principais conceitos teóricos que embasaram a tese.

No capítulo 2, **Pedagogo Escolar: entre a dualidade e seus saberes**, discutimos a pedagogia como ciência e tecnologia do trabalho docente e sua relação com sua história no Brasil. Por fim, caminhamos para a discussão da identidade, das atuações e os saberes do (a) pedagogo (a) escolar.

No capítulo 3, **Cultura Escolar e Cibercultura: âmbitos da ação do pedagogo escolar**, abordamos as relações de aproximação e distanciamento

entre cultura, escola, cultura escolar e currículo, caminhando para a compreensão cultural da tecnologia e da cibercultura.

No capítulo 4, **Desenvolvimento profissional: perspectivas a partir dos saberes docentes e tecnológico**, consideramos o referencial, os modelos, os conceitos do desenvolvimento profissional docente como base para o possível desenvolvimento profissional do (a) pedagogo (a) escolar a partir dos saberes docentes e tecnológicos já existentes.

No capítulo 5, **As fases da pesquisa: o passo a passo de um caminho construído**, descrevemos a construção do caminho da pesquisa em suas fases, iniciando com o paradigma e a abordagem metodológica selecionada, caminhando para as descrições de cada um dos passos da pesquisa e finalizando com os códigos e as categorias de análise elaborados.

No capítulo 6, intitulado **Do caminho percorrido às Categorias**, apresentamos os dados produzidos por meio dos variados instrumentos de pesquisa, sua análise e resultados.

No capítulo 7, intitulado **Conclusão**, apresentamos a síntese da tese, as possibilidades de estudos futuros que possam partir dela e sua contribuição teórica, prática e social.

Logo após estão descritas as referências utilizadas, os apêndices e anexos que revelam os trâmites detalhados do processo metodológico, corroborando para com a fidedignidade dos dados e o respeito à ética na pesquisa qualitativa em educação. Alguns desses apêndices estão em formato digital devido à sua extensão. O acesso pode ser feito por meio de *link* ou QRcode via internet.

Por fim, destacamos que os capítulos serão apresentados com uma epígrafe síntese do aporte teórico que embasou a construção do capítulo, seguido de um mapa mental¹ que ilustra imagetivamente o percurso da construção teórica do texto pela pesquisadora.

¹ O mapa mental (*Mind Map*) foi desenvolvido por Tony Buzan e Barry Buzan em BUZAN, Tony; BUZAN, Barry. *The Mind Map Book*. Penguin Books USA, New York, U.S.A, 1993. Os autores apresentam doze características auxiliadoras dos mapas mentais sendo essas relacionadas às atividades pessoais, familiares, educacionais, profissionais, de negócios, de planejamento e de ações futuras. Dessa forma destacamos as concernentes a nossa escolha por mapas mentais o facilitar o planejamento na organização do pensamento para a resolução de problemas, bem como conseguir comunicar de forma criativa e clara os conceitos teóricos além de auxiliar sua compreensão e registro. “O mapa mental é uma expressão do pensamento radial o que é uma função natural da mente humana. É uma técnica gráfica que

1. INTRODUÇÃO: SITUANDO O CONTEXTO DO PROBLEMA

“o mundo pronunciado, por sua vez se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar”. (FREIRE, 1977, p.78).

Essa tese não surge “do nada”, como se de repente emergisse apenas como uma “inquietação científica neutra”, mas perpassa a vida da pesquisadora e seus caminhos em diferentes itinerários que constituíram seu ser mulher, ser pessoa, ser espiritual, ser histórico, ser cultural, ser e viver acadêmico e profissional como pedagoga e professora.

No decorrer da construção do projeto de tese foi possível identificar que as escolhas que culminaram no viés teórico-metodológico partiram dessa compreensão: a pesquisadora em suas múltiplas determinações, as quais a construíram e constroem ao longo de sua vida.

Selecionamos desde o mestrado a metáfora dos passos da pesquisa, pois compreendemos que a pesquisa percorre caminhos passo a passo e é um *“caminho que se faz e se fez ao caminhar”*². Assim fizemos, principalmente por compreendermos que o nosso trabalho empírico e teórico se revelou aos poucos ao longo do doutoramento, constituindo-se passo a passo como o verso do poema.

Assim, para essa introdução optamos por organizá-la em três aspectos nos quais estabelecemos suas relações com o objeto: pedagogos escolares, formação continuada e as tecnologias na cultura escolar, assim como com o problema de pesquisa, na sequência apresentado.

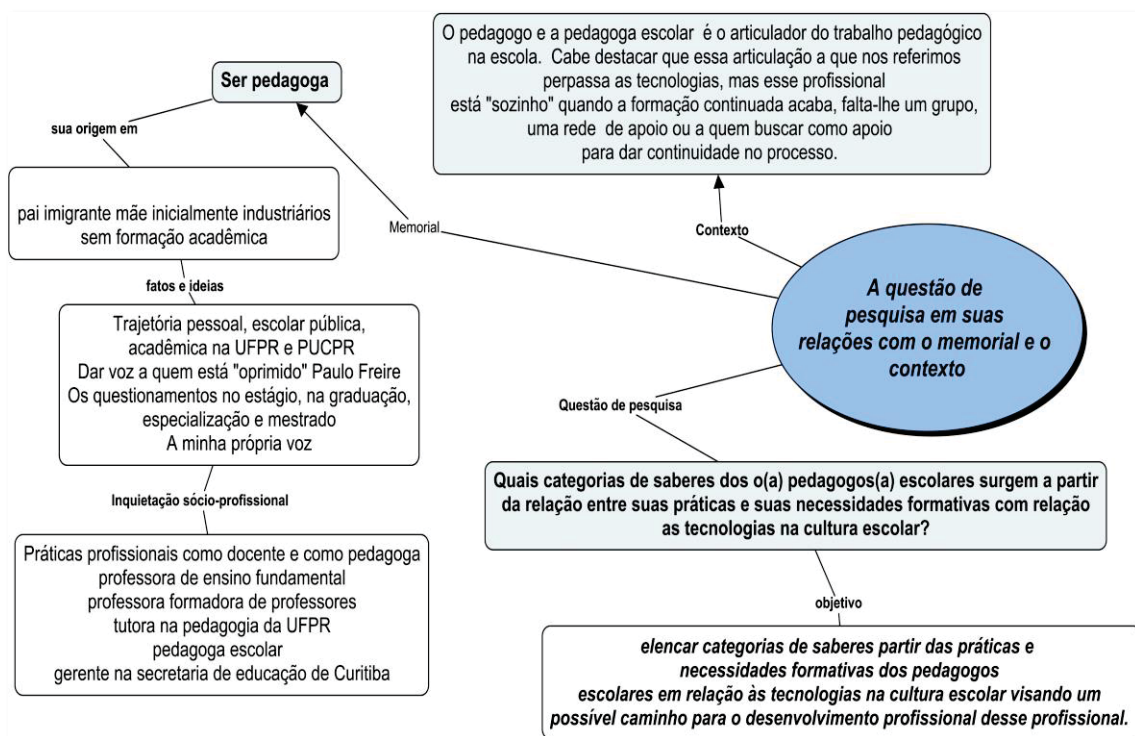
O primeiro consiste em um **memorial** pessoal, profissional e acadêmico da pesquisadora. O segundo expõe o **contexto teórico-conceitual**, bem como sua justificativa, com as lacunas mapeadas no campo de pesquisa e empírico. O terceiro e último apresenta a **pergunta problema e objetivos da**

age como uma chave que permite o desbloquear do potencial do cérebro.” (BUZAN; BUZAN, p.62, 1993, tradução nossa). Sua estrutura deve conter uma imagem ou palavra central da qual partem as demais principais ideias sendo associadas a linhas que se conectam com as ideias principais. As ideias menos importantes se conectam às mais importantes. (BUZAN; BUZAN, 1993, tradução nossa).

²Tudo passa e tudo fica, porém o nosso é passar, *passar fazendo caminhos... Caminhante não há caminho, se faz caminho ao andar...* Golpe a golpe, verso a verso (...) Antonio Machado, poeta espanhol.

pesquisa. No Mapa Mental 1 é possível visualizar em forma gráfica a síntese das ideias desenvolvidas.

MAPA MENTAL 1 - MEMORIAL, CONTEXTO E QUESTÃO DE PESQUISA



FONTE: A autora, utilizando Cmaptools³, (2017).

Foi impossível elaborarmos o mapa mental e escrevermos essa introdução sem retomar a introdução da dissertação de mestrado defendida no ano de 2009 pela pesquisadora. Rer ler aquela introdução permitiu percebermos sua história e a sua evolução. Por isso, são reeditados aqui alguns de seus parágrafos. Para tanto, o texto passa agora a ser redigido na primeira pessoa do singular, tendo o pronunciar da pesquisadora em destaque.

Faço parte de uma família de pais operários da indústria de calçados que, devido às transformações econômicas e de reestruturação produtiva das décadas de 1980 e 1990, tiveram suas atuações no mundo do trabalho modificadas, passando o pai a trabalhar na área de logística. Já minha mãe

³O Cmaptools é um *software* livre criado pelo *Institute for Human & Machine Cognition* (IHMC) e está disponível para download em: <https://www.ihmc.us/> escolhemos essa opção de *software*, pois o editor de planilhas utilizado nos primeiros mapas não permitia esse *layout* de conexão dos conceitos e processos.

passou a ser dona de casa, pois não havia vagas em creches públicas à época na região sul da cidade de Curitiba para que eu e minha irmã pudéssemos ser matriculadas.

Meu pai, imigrante de origem armênia, com formação do antigo científico completo, hoje denominado ensino médio, e minha mãe de origem italiana com apenas o antigo curso primário, atualmente equivalente ao primeiro ciclo do ensino fundamental. Apesar de toda a dificuldade por eles vivida, uma única coisa jamais poderia ser riscada de sua lista de prioridades para as duas filhas: o estudo por meio da escolarização.

Em 1995 iniciei o primeiro ano do curso de magistério, incentivada por minha mãe. Mal sabia que ali nasceriam grandes crises existenciais e de luta para escapar da profissão de professora e pedagoga. Todavia, o que era aparente “ódio” tornou-se amor e, assim, nasceu o sonho de “mudar o mundo”. Qual jovem da década de 1990 não pensava nisso? Foi nesse período que conheci, por meio dos professores do ensino médio técnico em magistério, hoje nomeado de formação de professores, autores como: Paulo Freire, Jean Piaget, Vygotsky, Saviani e Libâneo. Do desejo de “mudar o mundo” nasceu a vontade de buscar mais sobre o próprio mundo, suas relações e suas contradições. Desses autores, destaco o estudo de Paulo Freire. Entre a primeira leitura da Pedagogia do Oprimido, aos 18 anos de idade, e a última, feita recentemente no doutoramento, percebi como a compreensão do mundo social e de sua relação com a escola e sua cultura veio sendo lapidada ao longo de minha vida.

Relembrando ainda do processo de estágio ocorrido durante o curso de magistério, encontro minha primeira memória quanto aos usos das tecnologias na escola. Memória caracterizada pelo acesso negado por parte da direção da escola estagiada, quanto ao uso de um episcópio⁴. O objetivo era usá-lo durante uma aula ministrada por mim no período de regência de classe, último passo para finalmente receber o grau como professora de educação infantil e séries iniciais. Na época a argumentação com a direção quanto à necessidade do uso do episcópio não surtiu efeito, o equipamento se manteve no armário e

⁴Equipamento por meio do qual o professor pode projetar materiais já impressos como, por exemplo, gravuras, partes de livros, fotografias, além de pequenos materiais tridimensionais, sem necessitar da transparência, como no caso do retroprojeto.

acabei sendo advertida pela coordenadora do estágio por ter causado “infortúnio”, já que era um grande favor a escola ter nos recebido. Essa memória fez com que eu questionasse pela primeira vez **a cultura de cada escola**: umas mais abertas e outras mais fechadas em relação à forma escolar⁵. Obviamente, àquela época não tinha a noção do conceito de cultura escolar e os adjacentes cultura na escola e cultura da escola, Forquin (1993).

Pouco tempo depois estava diante do fato que se tornaria a segunda memória que permeia meu memorial: o programa de disciplinas do curso de Pedagogia na Universidade Federal do Paraná. Estava empolgada para ver o que aquele lugar magnífico, gigantesco e de tão suado acesso tinha para ofertar. Dentre tantas lembranças acerca da grade curricular, destaco a relacionada ao último semestre do curso, no qual era ofertada uma disciplina destinada à discussão das tecnologias educacionais. Como esperei por essa disciplina, os três anos e meio até sua oferta não passavam nunca para uma jovem de 18 anos de idade vivendo a ainda tímida popularização da *internet* no Brasil com acesso à mesma esporadicamente em um laboratório do curso de administração da mesma universidade.

Nisso, percebo que mesmo sendo contemporânea às mudanças tecnológicas informacionais, pouco sabia e muito questionava – o que, para Freire (1987), tem relação com colocar a si mesmo como problema, descobrindo que pouco se sabe e, ao encontrar respostas, logo uma nova e constante inquietação surge e leva a novas perguntas.

Os anos na graduação foram portas sendo abertas para a compreensão do mundo e da vida social em que vivíamos no Brasil naquela época, mas também sua relação com o passado. O conhecimento de autores das diferentes linhas: iluminismo, positivismo, funcionalismo, marxismo, neoliberalismo, estruturalismo, estruturalismo e pós-estruturalismo permitiram a compreensão de aspectos da sociedade, do processo civilizatório brasileiro, bem como a construção das teorias e práticas educacionais.

⁵ A forma escolar compreende o modelo construído e que se constrói sócio-historicamente que de certa forma está universalizado na ideia que se tem de escola como um dos espaços de socialização. A forma escolar é caracterizada por meio da rotinização dos tempos, da organização dos saberes e os espaços de aprendizagem. Definição, baseada em Vincente, Lahire e Thin (2001).

Ainda cursando a graduação, em 1999 fui aprovada no concurso público do município de Curitiba para atuar como professora da primeira fase do Ensino Fundamental, iniciando uma jornada de 12 anos de desafios, dificuldades e também de sucessos.

Atuando como professora por sete anos e como pedagoga por cinco, elaborando e desenvolvendo em parceria com colegas professoras cerca de dez projetos financiados pela instituição, encontro um grupo de memórias que acabam por repercutir no embrião do projeto de mestrado, sendo essas fortemente marcadas pela palavra desafio.

O desafio diante de colegas e chefias por utilizar das tecnologias tanto para uso pessoal quanto em sala de aula, sendo, muitas vezes, vista como a professora que “gosta de aparecer, pois ainda é nova na profissão”. O desafio em não saber utilizar didaticamente algumas tecnologias presentes na escola, porém, sendo muitas vezes auxiliada e respaldada por colegas mais experientes ou por cursos de capacitação. O desafio em conseguir mostrar para as colegas que não era algo inatingível usar o computador para produzir o estêncil até hoje muito utilizado.

Após iniciar como pedagoga escolar⁶ encontrei desafios quanto a articular com os professores, sob minha coordenação, estudos e discussões a partir do que eles realmente necessitavam. Naquela época (anos de 2002 até 2011) não havia discussão e formação específica para pedagogos quanto às tecnologias.

Após cursar duas especializações, uma na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) no ano de 2003 e outra nesta Universidade findando no ano de 2006, iniciei o mestrado com esses dizeres dos colegas professores como inquietação inicial.

Com a dissertação consegui construir algumas explicações para as necessidades dos professores, porém as necessidades dos(as) pedagogos(as) continuaram a me indagar, principalmente por encontrar sentido na pesquisa

⁶A atuação do pedagogo apresenta uma multidimensionalidade que abordaremos no subcapítulo 2.3 Pedagogo(A) Escolar: Identidade, atuações e saberes. Escolhemos o termo pedagogo escolar para representar sua atuação como o profissional que trabalha na escola a integração e articulação do trabalho pedagógico-didático, Libâneo (2002) e também porque os participantes dessa pesquisa se caracterizam como esses profissionais. Em algumas redes de ensino e literatura especializada é utilizado o termo coordenador pedagógico como similar. No entanto, muitas vezes essa atuação é realizada por um professor ou professora licenciada em áreas diversas e não em Pedagogia.

como meio de “dar voz” a quem está “subjugado” pela desvalorização da profissão, pelo silêncio no campo de pesquisa e práticas de formação e principalmente pela burocratização do trabalho do(a) pedagogo(a) na escola, bem como a incumbência que lhe tem sido imposta nos últimos dez anos, qual seja ser o formador em serviço dos professores.

Em síntese, a dissertação de mestrado me ajudou a compreender e a explicar um pouco mais os desafios dos professores com as tecnologias a partir de categorias de análise elaboradas, tais como: experiência em ambiente virtual de aprendizagem, metodologia e ferramentas, discussões e ser professor, Simonian (2009)⁷.

Finalizada essa etapa de minha vida profissional e acadêmica, ingressei em um concurso público em 2011 como professora de educação básica técnica e tecnológica no Instituto Federal do Paraná (IFPR) para trabalhar com o curso de Pedagogia à distância, bem como formar pedagógica e continuamente os professores da própria instituição. Com 13 anos de experiência, iniciei uma nova fase de inserção profissional docente, pois a cultura da escola, os saberes e os estudantes (muitos deles colegas de trabalho), trouxeram novas necessidades de aprendizagem como docente.

Nesse sentido, me posiciono no entendimento de que a “vocação ontológica do homem é de ser sujeito e não objeto” (FREIRE, 2014, p.82) e é por isso que nomeamos os(as) pedagogos(as) como participantes da pesquisa. Pois, na compreensão de Freire (1987), os homens e mulheres propõem a si mesmos como problema considerando o mundo social em que vivem; esses, ao longo de sua vida, descobrem que pouco sabem de si e, portanto, se inquietam em saber mais. Em movimento permanente de busca, admitem ser inconclusos e, assim sendo, têm uma vocação em ser mais⁸.

Dentre as muitas atividades que desenvolvi no IFPR estive a de pedagoga escolar, orientando e coordenando professores da modalidade Educação a Distância (EaD), apesar da carreira ser de docente. Nesses anos

⁷Essas categorias encontram-se na dissertação disponível em: http://www.ppgge.ufpr.br/teses/M09_simonian.pdf. Acesso em 08/02/2017.

⁸ Essa é uma categoria Freiriana que compreende a explicação da natureza humana em busca constante de humanizar-se mudando a si mesmos e ao mesmo tempo o mundo em que vivem. Em Freire (1987) podemos compreender esse conceito e categoria como uma vocação humana em ser educável desde nossa dimensão mais profunda de nosso ser que seja a compreendermos como somos e o mundo em que vivemos.

até a chegada ao doutoramento alguns questionamentos de colegas reforçavam minhas indagações inicialmente socioprofissionais.

Diante desse contexto histórico socioprofissional, retorno para a escrita na primeira pessoa do plural sobre o tema que vislumbramos explorar: a formação continuada do(a) pedagogo(a) escolar⁹ em relação às tecnologias na cultura escolar, suas práticas e seus saberes.

Consideramos importante um breve resgate histórico da pesquisadora nessa mesma linha de pesquisa, visto que o que propomos como pesquisa vem sendo trilhado passo a passo desde 2007 quando do início do mestrado e posteriormente a sua conclusão com a continuidade dos estudos no Grupo de Estudos e Pesquisa Professor, Escola e Tecnologias Educacionais (GEPPETE)¹⁰.

Já na pesquisa de mestrado foi possível o início dos estudos sobre o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) tendo como referencial Marcelo (1999), (2009) e Day (2005). Sendo assim, foi possível nos debruçarmos sobre como os professores da Educação Básica aprendem e se desenvolvem como docentes diante da reconfiguração da sociedade ocorrida principalmente na primeira década do século XXI. Reconfiguração esta que discutimos a partir de autores como Mattelart (2002)¹¹ e Castells (2003), que denominam essa reconfiguração social como sociedade da informação¹².

A referida pesquisa de mestrado realizada com professores da educação básica pública do estado do Paraná que passaram por formação continuada bimodal¹³ possibilitou elencar suas principais necessidades no que se refere a

⁹ Compreendemos que a profissão é para todos e todas e feita por todos e todas, bem como reconhecemos a presença massiva de mulheres nessa pesquisa em específico. Além disso, compreendemos que “O pedagogo escolar, assim adjetivado, identifica e especifica o profissional de educação especializado na área escolar[...]” (PINTO, 2011, p. 191).

¹⁰ Grupo de estudos e pesquisa professor, escola e tecnologias educacionais Disponível em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/2062040561574101>. Acesso em: 06/02/2017.

¹¹ Mattelart (2002) coloca em xeque a promessa da sociedade da informação como a grande responsável pelo desenvolvimento da humanidade e do homem, considerando que a informação se configura como um produto, portanto relacionada à economia. Sendo a informação um produto, esta se torna um fator também econômico.

¹² Para Castells (2003) esse modelo de sociedade está diretamente ligado à reestruturação pela qual o modelo capitalista de países desenvolvidos passou nos anos 80 do século passado. E já em 1996 denominou o processo de convergência entre informática e telecomunicações de Sociedade da Informação.

¹³ Bimodal significa ora em momentos presenciais, ora em momentos a distância formando um ambiente de aprendizagem denominado híbrido. Considera-se que “um ambiente híbrido é um ambiente resultante da combinação de elementos de natureza diversa. É o espaço que agrega interações de uma aula presencial e um ambiente virtual de aprendizagem, propiciando

continuar seus processos de formação e ensino na sociedade da informação mediatizados em Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

Observamos que as demais pesquisas do Geppete contemplam desde 2007 os professores, mas que existe a **necessidade do “olhar” para o(a) pedagogo(a) escolar.**

Tal “olhar” encontra relevância em nossa linha e campo de pesquisa ao considerarmos a formação continuada como uma das etapas do desenvolvimento profissional, mas que ainda necessitamos nos debruçar sobre esse processo especificamente para o(a) pedagogo(a) escolar em seu tempo histórico-social e cultural marcado pela cibercultura.

Destacamos a escolha do termo pedagogo(a) escolar, Libâneo (2011), por designar sua atuação como articulador(a) do trabalho pedagógico na escola, mesmo sabendo que em alguns estados brasileiros ou redes de ensino essa mesma atuação é designada como coordenação pedagógica, Placco (2011) e Placco, Almeida e Souza (2015).

Outro aspecto a ser destacado é que a atuação na coordenação pedagógica em alguns casos é realizada por professores licenciados nas áreas do conhecimento e não na Pedagogia, conforme Placco, Almeida e Souza (2015). No caso dessa pesquisa, destacamos a ênfase nos participantes: pedagogos(as) de formação inicial e com atuação como pedagogo(a) escolar.

Esses profissionais tiveram sua formação inicial e inserção profissional na sociedade industrial caracterizada pela cultura do ensino, a qual segundo Sardelich (2011), privilegiou a instrução, massificação, linearidade, treinamento, conteúdo, controle e produto final.

Essa massividade dos programas de formação continuada tem sido atualmente no Brasil uma das formas de atingir um grupo de professores da educação básica que se encontra quase na casa dos dois milhões e meio¹⁴. Isso significa que temos quase a população total de um país pequeno europeu para formar continuamente.

momentos de interação presencial e a distância, com vistas à construção do conhecimento. Pode também ser entendido como misto ou conjugado, não havendo limites entre as situações de aprendizagem. “ (VALENTINI; SOARES, 2005, p.277).

¹⁴Conforme Censo Escolar ano base 2013 em seu relatório técnico intitulado: o número de professores atuando na educação básica no ano era 2.141.676. Sendo que desses a cada 10 professores 8 são mulheres, ou seja 80% do corpo docente brasileiro. Disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf. Acesso em 18/11/2015.

No entanto, como pesquisadores buscamos estratégias que caminhem para um passo posterior a essa conjuntura atual, ou seja, nos voltarmos *para o particular*, para *as experiências* que possam surgir do pronunciar, das práticas e dos saberes desses profissionais na *cultura escolar*.

Mesmo porque, a massividade dos programas de formação continuada tem impossibilitado a interformação descrita por Debesse¹⁵ (1982, citado por MARCELO, 1999), a possibilidade de dar a estes profissionais o papel de protagonistas de sua formação continuada, a constituírem grupos de trabalho, de estudo, de discussão ou comunidades para que entre pares possam refletir e buscar novas formas de ação sobre a própria prática, sobre seus próprios saberes, bem como estratégias para a resolução de problemas reais que surgem na e da cultura de suas escolas.

Considerando as pesquisas de Marcelo (1999) e Marcelo e Vaillant (2012) entendemos que apesar dos processos de formação continuada serem constantes e muito difundidos após a década de 1990¹⁶ (no caso brasileiro), essas formações têm apresentado poucos resultados referentes à aprendizagem dos estudantes na transformação da cultura escolar e da escola, especialmente quando esses processos estão relacionados ao uso das tecnologias.

O(A) pedagogo(a) escolar tem participado dos mesmos processos formativos dos professores, sendo desconsiderados os aspectos específicos da sua identidade, atuação e saberes.

Quanto aos seus saberes, Verdy (2005) descreve que são pedagógicos, de orientação, experienciais e relacionais; os quais têm necessitado de nosso “olhar” no que diz respeito a sua relação com o desenvolvimento profissional do(a) pedagogo(a) escolar para articular as tecnologias na cultura da escola.

Podemos destacar que tais saberes se relacionam com a articulação do trabalho pedagógico na escola, ou seja, “assistência pedagógico-didática a

¹⁵ DEBESSE, M. *Um Problema Clave de la Educación Escolar Contemporánea*. Barcelona: Oikos-Tau, 1982.

¹⁶ Destaca-se que antes dessa década e na subsequente os programas de desenvolvimento profissional de professores da educação básica brasileira esteve focado na formação inicial e de inserção considerando o proposto na LDB 9394/96. Essa iniciativa pode ser considerada de sucesso, pois o objetivo foi “capacitar professores em formação específica em cumprimento das leis que exigem empregar docentes titulados.” (MARCELO; VAILLANT, 2012, p.192).

professores e alunos em situações de ensino e aprendizagem. “(LIBÂNEO, p.80, 2002). Ou ainda, como afirmam Placco, Almeida e Souza (2015), “[...] nem sempre as orientações oferecidas atendem às reais necessidades das escolas, dos professores e, principalmente, dos coordenadores pedagógicos.” (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2015, p.16).

Um exemplo recente a esse respeito consiste no Decreto 1.313/ 2016, do município de Curitiba, em que são listadas 24 tarefas concernentes a atuação do(a) pedagogo(a) escolar. Essas tarefas dizem respeito a estudantes, professores, direção escolar, profissionais não docentes da escola, pais e comunidade escolar. A única menção ao processo de formação continuada não a relaciona como um processo de desenvolvimento profissional no aspecto individual, destacando apenas o aspecto coletivo do processo, a formação continuada dos professores e as necessidades da escola. Substanciamos essa afirmação com o trecho a seguir do referido decreto.

Manter-se atualizada em relação às normativas vigentes acerca do trabalho pedagógico nas unidades educacionais da RME. Planejar e coordenar, em conjunto com profissionais da unidade, os processos de formação continuada em serviço, possibilitando momentos de estudo, planejamento, reflexão e compartilhamento das experiências. **Participar dos processos de formação continuada ofertada pela SME, de acordo com as necessidades da unidade**, compartilhando as experiências com os (as) profissionais da unidade. (CURITIBA, DECRETO 1.313, 2016, GRIFO NOSSO).

Como já mencionamos, o(a) pedagogo (a)escolar é o(a) articulador(a) do trabalho pedagógico na escola. Segundo Gatti, Barreto e André (2011), têm sido agentes de formação na escola apesar de não serem formados para atuar especificamente nessa atual atribuição. Além disso, encontram-se desamparados quanto à formação continuada para serem formadores dos professores na escola. Cabe destacar que essa articulação a que nos referimos perpassa as tecnologias, mas esse profissional está "sozinho" quando a formação continuada acaba, falta-lhe um grupo, uma rede de apoio ou a quem buscar como comunidade para dar continuidade no processo de aplicação e reflexão dos saberes construídos.

Essa afirmação encontra respaldo também na pesquisa de Gatti, Barreto e André (2011), que afirmam que a mudança da prática educativa

requer outras estratégias que possibilitem a consolidação de novas práticas que não são garantidas em cursos propostos e com suas durações. De acordo com essa pesquisa, depois de “assimilados os princípios preconizados eles têm dúvidas e sentem dificuldade de aplicá-los nos contextos em que trabalham, mas a falta de acompanhamento após o período de formação interrompe a interlocução iniciada durante o curso. “(GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p.223).

Isso nos remete à formação inicial do(a) pedagogo(a) no Brasil, que tem sido desde a década de 1970 o centro de muitas discussões e controvérsias, as quais são discutidas por Libâneo (2010). Dentre elas, a controvérsia principal: formar para a docência ou para a gestão escolar e coordenação pedagógica? Salientamos que não propomos discutir esse aspecto da formação inicial dos(as) pedagogos(as) em profundidade, mas nos posicionamos na compreensão de que essa **característica dual tem influenciado sua formação continuada para atuação na cultura escolar**¹⁷ e *que* tem formado profissionais multitarefas e sobrecarregados de exigências.

Nos últimos dez anos o(a) pedagogo(a) escolar, além de realizar a orientação pedagógica aos professores, a articulação entre a gestão e o pedagógico, o fomento do diálogo entre a comunidade e a escola, a organização do trabalho pedagógico e o atendimento aos estudantes, tem sido incumbido também de promover espaços e tempos de formação em serviço para os professores, muitas vezes a partir de “pacotes prontos de formação”. Essa incumbência ocorre tanto por meio de demandas e/ou orientações das secretarias de educação como ainda pelos próprios profissionais de pedagogia, atuando como elaboradores de projetos formativos encaminhados para as mesmas secretarias de forma a serem avaliados para execução na escola.

Dessa forma, elaboramos uma primeira subquestão (2014 e 2015) que permitiu a **construção da fase exploratória da pesquisa**: como tem ocorrido, ou não, o desenvolvimento profissional do(a) pedagogo(a) escolar para articulação das tecnologias na cultura escolar?

¹⁷Reiteramos o âmbito do trabalho do(a) pedagogo(a) escolar: a escola e a cultura escolar ambos compreendidos com base em Forquin (1993). Dentre os elementos que compõem a cultura escolar (tempos, espaços, saberes, rotinas) destacamos o currículo como tecnologia organizadora, Simonian (2009), por esse ser planejado, sistematizado considerando os aspectos ideológicos, sociais, histórico e culturais.

Tal subquestão nos levou à consulta da maior rede pública de ensino no estado do Paraná¹⁸. Observamos que o processo de formação continuada para o(a) pedagogo(a) escolar centra-se em acompanhar os mesmos cursos, jornadas, reuniões de trabalho, semanas pedagógicas dos professores, mas que são raras as iniciativas centradas na especificidade do trabalho de tal profissional, qual seja: como articulador do trabalho pedagógico¹⁹.

Como base para o início dos estudos teóricos quanto ao desenvolvimento profissional e esse processo na vida profissional do(a) pedagogo(a) escolar, buscamos sua localização no campo de pesquisa, sendo esse denominado formação continuada.

Ao longo da tese buscamos mostrar que compreendemos a formação continuada como uma disciplina, sendo uma dimensão privilegiada da didática por ser um objeto de estudo singular e pelo fato de que “possui diversas estratégias, metodologias e modelos consolidados para a análise dos processos de aprender a ensinar.” (MARCELO, 1999, p.25).

Além disso, existe uma comunidade de pesquisadores que já consolidaram seus trabalhos nas quatro fases desse processo descritas citadas por Marcelo (1999, p.25), sendo estas fases: “pré-treino, formação inicial, iniciação e formação continuada”, sendo justamente na última que localizamos essa tese, ou seja, na compreensão da formação continuada como uma parte de um processo integrado denominado Desenvolvimento Profissional.

No entanto, conforme pesquisa de mapeamento²⁰ de Dýck e Brito (2017), concernente à produção científica brasileira quanto à formação continuada especificamente para o(a) pedagogo (a) escolar, as pesquisadoras

¹⁸No Capítulo 5 apresentamos e analisamos esses dados oficiais.

¹⁹ No Anexo 1 apresentamos um documento oficial da Secretaria de Educação do Estado do Paraná que corrobora como dado empírico para essa afirmação. Sendo aqui transcrito um trecho: “A Coordenação de Formação Continuada – CFC, informa que formações específicas para pedagogos para a articulação das tecnologias na escola, não constam nos registros do Sistema de Informação de Capacitação dos Profissionais da Educação – SICAPE.” (SEED, 2015, em resposta à solicitação oficial da pesquisadora). Destaca-se que aos pedagogos são oferecidos os mesmos processos formativos dos professores.

²⁰ De acordo com Vosgerau e Romanowski (2014) os estudos de revisão apresentam características, objetivos e metodologias diferenciadas. Considerando nosso objeto de pesquisa e a pergunta problema optamos pelo estudo de revisão do tipo mapeamento, que consiste em levantar os materiais existente. “Essas referências podem estar em qualquer formato, ou seja, livros, sites, revistas, vídeo, enfim, tudo que possa contribuir para um primeiro contato com o objeto de estudo investigado. Observa-se que não existe nessa opção um critério detalhado e específico para a seleção da fonte material, basta tratar-se do tema investigado.” (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014, p.169).

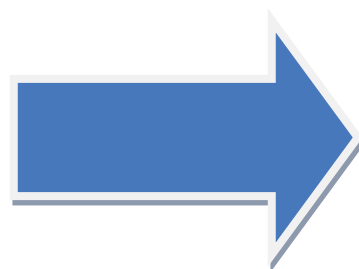
identificaram a ausência de tais produções, o que foi denominado como um “silêncio” revelado em “ausências” nos referidos campos: formação continuada e pesquisa. Esse processo iniciou no ano de 2014 e prosseguiu até o primeiro semestre de 2017.

Utilizamos o Banco de Teses e Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)²¹,

Em continuidade, compreendemos como necessário o mapeamento em outras três bases de dados visando buscar pesquisas que abordassem a formação continuada do(a) pedagogo(a).

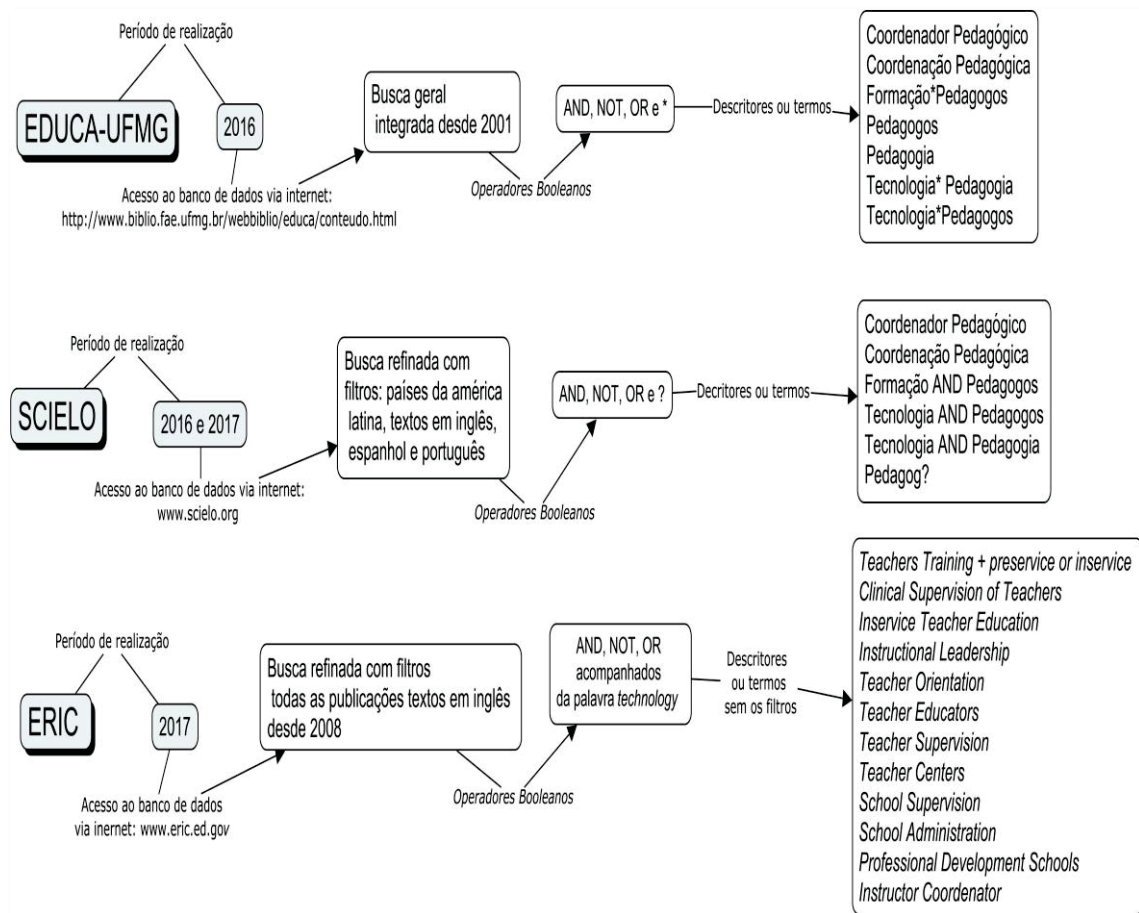
No Mapa Mental 03 é possível identificar o período de cada mapeamento, o recorte temporal, a modalidade de busca, os operadores *booleanos*, os descritores em língua portuguesa e inglesa e os tipos de filtros utilizados.

Além disso, o planilhamento desse processo encontra-se no Apêndice 1 – Planilhas do Mapeamento em Bases de Dados e o relatório completo no Apêndice 2 – Relatório e análise do Mapeamento em Bases de Dados.



²¹ Este mapeamento foi realizado considerando o acesso restrito à rede usando uma chave *proxy* da Universidade Federal do Paraná com acesso remoto pelo computador da pesquisadora.

MAPA MENTAL 2 - ESTRUTURA DO MAPEAMENTO EM BASES DE DADOS



FONTE: A autora, utilizando Cmaptools, (2015).

Conforme substancia o Mapa Mental 2, a base de dados nacional EDUCA da Universidade Federal de Minas Gerais²², o mapeamento ocorreu no ano de 2016. Já na base SciELO (Scientific Eletronic Library Online)²³, a pesquisa foi realizada entre os anos de 2016 e 2017. Ambas concentrando a busca dos resultados de pesquisas em artigos. Já na base de dados internacional ERIC (*Education Resources Information Center*)²⁴, buscamos a partir de resumos.

²²A base de dados Educa da Universidade Federal de Minas Gerais apresenta indexados em sua biblioteca periódicos nacionais e internacionais e está disponível em: <http://www.biblio.fae.ufmg.br/webbiblio/educa/conteudo.html>. Acesso em 10/08/2016.

²³ Disponível em <http://www.scielo.org/php/index.php>.

²⁴A base de dados Eric (*Education Resources Information Center*) foi utilizada para a pesquisa de levantamento bem como, como sua ferramenta de *thesaurus* ao longo dos anos de 2016 e 2017. Dessa forma não há uma data específica de acesso para ser registrada. Disponível em <https://eric.ed.gov/>.

A partir desse mapeamento, evidenciamos a partir dos descritores que as pesquisas abordavam a pedagogia/pedagogo como sinônimo para diferentes abordagens de pesquisa relacionadas à educação²⁵.

Esses resultados do mapeamento evidenciam a compreensão da pedagogia como “prática educativa relacionada com o mundo dos saberes”, Libâneo (2011, p. 65), ou ainda a denominação “pedagogia o curso de formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental e pedagogo o professor formado por esse curso.” (LIBÂNEO, 2011, p.64).

No que se refere aos artigos mapeados a partir dos descritores e operadores *booleanos*: tecnologia*pedagogia e tecnologia*pedagogos, dos 106 resumos dos artigos nenhum abordou a formação continuada do (a) pedagogo (a) ou seu desenvolvimento profissional para articulação das tecnologias na escola.

Esses descritores evidenciaram, em sua maioria, pesquisas envolvendo a educação a distância na formação inicial ou continuada, mas não um processo de formação continuada específico para pedagogos(as) escolares.

Finalizado esse processo, nos indagamos quanto a esse “silêncio” nas pesquisas brasileiras no que se refere ao pedagogo escolar e sua formação continuada para a articulação das tecnologias na escola.

Em busca de uma possível explicação, para a fase seguinte realizamos mapeamento na base de dados SciELO. Para tanto, utilizamos os mesmos descritores para a busca nas bases anteriores, mantendo os operadores *booleanos* padrão. Dessa forma o mapeamento compreendeu as produções nas línguas portuguesa e espanhola, pois filtramos também os países com produções disponíveis no próprio sistema da SciELO.

Os artigos mapeados com o descritor coordenador pedagógico foram publicados dois em 2012, um em 2014 e um em 2015. Esses artigos apresentam discussões sobre a função do coordenador pedagógico considerando as mudanças nas políticas educacionais, a burocratização de seu

²⁵ ciência, curso de formação inicial, sua relação com a teoria crítica, a atuação clínica, atuação hospitalar, atuação empresarial, alfabetização, educação de jovens e adultos, lei de diretrizes e bases, espaços de atuação formal e não-formal, estágio, egressos da licenciatura, teoria curricular, feminismo, teoria da complexidade, teoria da subjetivação, imaginação, anarquismo, pedagogia do oprimido, pedagogia de projetos, interculturalidade, identidade, saberes, competências profissionais e formação de professores.

trabalho e principalmente a nova atuação como formador em serviço dos professores. Já, no que se refere ao descritor coordenação pedagógica, encontramos um único artigo abordando a importância da coordenação pedagógica na orientação de médicos na função de professores.

Dos 08 artigos encontrados a partir do descritor formação AND pedagogos, dois deles foram referentes ao ano de 2001, um a 2002, os demais entre os anos de 2011 a 2016.²⁶ Nenhum desses artigos abordou a formação continuada de pedagogos(as) escolares e as tecnologias na escola.

No que se refere ao descritor tecnologia AND pedagogia, localizamos um artigo do ano de 2016, porém abordando práticas em sala de aula com tecnologia a partir da perspectiva emancipatória de Paulo Freire²⁷.

Com um descritor não tão refinado, mas utilizando um operador booleano como Pedagog? (equivalendo a pedagogos, pedagogas e pedagogia)²⁸, localizamos 924 artigos e optamos por analisar os seus títulos e resumos. Essa escolha se deu devido à possibilidade de, em meio a esses artigos, encontrarmos algum relacionado ao nosso objeto de pesquisa. No entanto, não localizamos nenhum artigo correlacionado.

Novamente, tal análise dos títulos e resumos permitiu identificar a presença de pesquisas abordando a pedagogia como sinônimo para tudo o que se relaciona à educação²⁹. O mais próximo de nosso objeto foram os artigos que trataram acerca da Educação a Distância e um artigo acerca das

²⁶ Tais artigos mencionam a formação inicial, a qualidade da formação inicial, a história da pedagogia e as práticas na atuação profissional.

²⁷ Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022016000300837&lang=pt. Acesso em 05/02/2017.

²⁸ Os operadores e os filtros estão relacionados a seguir: *pedagog? AND in:("scl" OR "col" OR "chl" OR "ven" OR "mex" OR "sza" OR "cub" OR "prt" OR "cri" OR "arg" OR "bol" OR "esp" OR "ury" OR "per") AND la:("pt" OR "es" OR "en") AND year_cluster:("") AND subject_area:("Human Sciences" OR "Applied Social Sciences" OR "Linguistics, Letters and Arts" OR "multidisciplinary") AND wok_subject_categories:("education & educational research" OR "humanities, multidisciplinary" OR "social sciences, interdisciplinary" OR "education, scientific disciplines" OR "education, special") AND type:("research-article" OR "book-review")*.

²⁹ Pedagogia sinônimo da igualdade, do amor, do social, do campo, da neutralidade, da interculturalidade, da interrupção, da cotidianidade, como gesto político, como crítica, para a autonomia, dos movimentos sociais, das competências, da memória, dos sentimentos, feminista, do esporte, do teatro, comunitária, confuciana, ambiental, rizomática, da educação superior, da alteridade, da fraternidade e holística. Além disso, o foco na pedagogia como formação inicial de professores, as práticas da docência, os estilos de aprendizagem, a avaliação a aprendizagem do professor, a educação jesuítica, o lugar da pedagogia, as disciplinas do curso de pedagogia, planejamento pedagógico, história da pedagogia no Brasil, experiências pedagógicas, currículo e os saberes pedagógicos.

tecnologias e professores de história, porém apenas com a proximidade no que se refere às tecnologias, mas não essa em interface à formação continuada dos(as) pedagogos(as) escolares.

Diante desse resultado, verificamos reincidência do “silêncio” das pesquisas quanto a formação continuada do(a) pedagogo(a) como articulador do trabalho pedagógico na escola no que se refere às tecnologias em países da América Latina, Portugal e Espanha.

Na base de dados internacional *Education Resources Information Center* (ERIC)³⁰, selecionamos no *Thesaurus of ERIC Descriptors* 16 termos com relação ao nosso objeto, que correlacionado a operadores *booleanos* e à palavra *technology* basearam a realização do mapeamento de pesquisas. Separamos os termos em duas categorias: uma com aproximação da especificidade do trabalho do(a) pedagogo(a) e a outra, apesar de ambas serem focadas na atuação do professor, poderia apresentar pesquisas com atuação similar.

Mapeamos um total de 59 pesquisas, com a presença de duas pesquisas referentes aos anos de 2008, 2009, 2010 e 2016 com proximidade ao nosso objeto, porém não diretamente.

Afshari et al. (2008) e (2009) apresentam uma pesquisa relatando a formação de gestores escolares para aprimorar sua liderança e gestão usando tecnologias. O resultado desta menciona que a formação de uma liderança transformacional deve ser capaz de ajudar os líderes escolares a aumentar o uso bem-sucedido da tecnologia nas escolas. Para isso, sugere a existência de programas de desenvolvimento profissional, como estudos de liderança, para ensinar os componentes da liderança transformacional, que são: influência idealizada, motivação inspiradora, estimulação intelectual e consideração individual.

³⁰Disponível em: <https://eric.ed.gov>. De acordo com Creswell (2010) a “Eric é uma biblioteca de pesquisa e informações sobre educação, sendo, digital, gratuita *on-line* patrocinada pelo Institute of Education Sciences do Ministério da Educação dos Estados Unidos. Nesse banco de dados estão disponíveis 1,2 milhões de itens indexados desde 1966 além de 600 periódicos. A coleção inclui artigos de periódicos, livros, sínteses de pesquisas, textos de conferências, relatórios técnicos, documentos normativos e outros materiais relacionados à educação.” (CRESWELL, p.57, 2010).

Farley (2010) destaca o rápido crescimento do aprendizado *online* e o fato deste estar superando a política de supervisão instrucional federal, estadual e local, criando a necessidade de pesquisadores e profissionais entenderem melhor como os administradores supervisionam a instrução em ambientes de aprendizagem *online*. Apresenta também os desafios de supervisionar professores e administradores em escolas *online* e como esse processo pode ser diferenciado de escolas presenciais.

Richardson et al. (2016) examinaram, primeiramente, como 18 líderes de cibercultura nos Estados Unidos obtiveram sua posição. Em segundo lugar, exploraram as percepções dos líderes da escola digital sobre as diferenças entre seu trabalho e o de um líder tradicional de escola. Descobriram que os líderes de “*cyberschools*” tendem a ser predominantemente novos, administradores de tecnologia que têm alguma experiência em aprendizagem *online*. As principais diferenças entre a liderança da escola cibernética e a liderança da escola comum *off-line* incluíram interações com os estudantes, supervisão de professores, provisão de desenvolvimento profissional e gerenciamento das operações do dia a dia.

Finalizado o mapeamento, passamos à reflexão considerando os questionamentos quanto ao “silêncio” nesse campo de pesquisa e prática formativa. Uma possível explicação, para o caso brasileiro, podemos vislumbrar a partir de Libâneo (2000) e Masetto (2003). Para o primeiro autor, a educação brasileira ao longo de sua trajetória compreendeu a tecnologia a partir da concepção tecnicista da educação, uma tendência pedagógica característica do período histórico marcado pela ditadura militar aliada ao temor à máquina, medo de substituição pela mesma e consequente perda de postos de trabalho, precária formação cultural e científica que não incluía a tecnologia.

Já segundo Masetto (2003), nas décadas de 1980 e 1990, período marcado pela reestruturação produtiva mundial e avanço de políticas neoliberais, o entendimento e, de certa forma, a rejeição quanto às tecnologias na educação estiveram relacionados a propostas neoliberais para a educação, principalmente no sentido de pensar a escola por meio de programas de gestão empresarial implantados em indústrias.

Outra explicação que podemos trazer a esse “silêncio” seria a compreensão de que as tecnologias trazem consigo o sentido reificador e que,

pela tradição da educação tecnicista ou mesmo neoliberal, tornariam a cultura escolar similar à cultura da indústria, o que de fato seria equivocado, conforme Tardif (2002).

Com esse mapeamento evidenciamos as centralidades e as ausências no que se refere à formação continuada do(a) pedagogo(a) escolar em relação às tecnologias nas bases de dados selecionadas. Assim como nas bases de dados nacionais, a ausência também se evidenciou nas bases de dados internacionais.

Para nossa “surpresa”, um documento da Comissão de Educação e Formação da União Europeia publicado em 2013 sobre quem são os os profissionais que formam e apoiam os professores na escola e fora dela³¹ evidenciou que nos países membros da União Europeia não existe ou é subdesenvolvida a política de formação continuada para atender a qualidade de trabalho exigida desses profissionais, principalmente quando consideramos profissionais envolvidos no trabalho com a educação básica ou mesmo na formação continuada dos professores desse nível de ensino. (EUROPEAN COMMISSION, 2013, p.7, tradução nossa).

A atuação desses profissionais é considerada no referido documento como multifacetada, no entanto o próprio texto evidencia como uma das funções “aquele que promove a formação e desenvolvimento em serviço dos professores. “(EUROPEAN COMMISSION, 2013, p.7, tradução nossa). É importante destacar que o documento descreve essa atuação para os três níveis de ensino, frisando que essa ausência deva ser compreendida para sua transformação por meio de “um desenvolvimento profissional baseado no conhecimento e pesquisa a partir do olhar sobre a prática desses profissionais. “(EUROPEAN COMMISSION, 2013, p.28).

³¹ O documento da Comissão de Educação e Formação da União não aparece especificamente o termo pedagogo(a) escolar, mas *Teacher Educator*. Nesse documento esses profissionais são responsáveis pela formação inicial dos futuros professores e principalmente no desenvolvimento profissional em cada um dos estágios da carreira, bem como atuação nas escolas similarmente aos nossos (as) pedagogos (as) escolares brasileiros, porém com o nome mentores. Assim, como em nosso caso brasileiro esses profissionais têm lutado para construir suas identidades, pois não são formalmente reconhecidos como *Teacher Educators*. “Eles ensinam os professores como ensinar, e facilitam e encorajam sua aprendizagem, ambos explicitamente, por meio de palestras, seminários e tutoriais [...] eles desempenham um papel de introdução de inovação nas escolas. Eles são os que desenvolvem a pesquisa chave sobre o desenvolvimento e o entendimento sobre o ensino e a aprendizagem. (EUROPEAN COMMISSION, 2013, p. 7, tradução nossa).

Diante desse mapeamento pronunciamos não apenas um aspecto lacunar no campo de pesquisa, mas sim um “silêncio” revelado pela ausência de pesquisas relacionadas ao objeto e questão problema a partir dos quais essa tese se propõe a trabalhar.

Importante destacarmos que, dentre os diferentes termos existentes que descrevem a formação continuada, escolhemos o conceito descrito por Marcelo (1999), que compreende essa como um processo por meio do qual **profissionais em diferentes atuações na escola** se comprometem em experiências de aprendizagem individualmente ou em equipe e que, por meio dessas, adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições **de forma que seja possível a intervenção tanto no ensino como no currículo da escola** com o objetivo de melhorar a educação que os estudantes recebem. É justamente esse o nosso ponto de partida para um possível desenvolvimento profissional do(a) pedagogo(a) escolar.

Com isso, identificamos as orientações conceituais³² existentes na literatura especializada em desenvolvimento profissional docente. Sendo assim, localizamos de acordo com Pérez Gómez (1997) três perspectivas ideológicas de abordagem desse processo.

A **perspectiva tradicional** que concebe o ensino como uma atividade artesanal e o professor como um artesão. A **perspectiva técnica** que concebe o ensino como uma ciência aplicada e o professor como um técnico. A **perspectiva radical** que concebe o ensino como uma atividade crítica e o professor como um profissional autônomo que investiga reflexionando sobre sua prática. (PÉREZ GÓMEZ, 1997, p. 399, tradução nossa, grifo nosso)³³.

Assim como Pérez Gómez (1997), Marcelo (1999) apresenta as cinco orientações conceituais que revelam essas perspectivas ideológicas, são elas: **Orientação acadêmica** – com a característica da abordagem enciclopédica com ênfase nos conteúdos; **Orientação tecnológica** – compreendendo o

³²Essas orientações conceituais como aqui estão descritas foram publicadas em um artigo na revista e-Curriculum da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP).Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/28539/22385>. Acesso em 09/04/2017.

³³ “*La perspectiva tradicional que concibe la enseñanza como una actividad artesanal y al profesor como un artesano. La perspectiva técnica que concibe la enseñanza como una ciencia aplicada y al docente como um técnico. La perspectiva radical que concibe la enseñanza como una actividad crítica y al docente como um profesional autónomo que investiga reflexionando sobre su práctica.*” (PÉREZ GÓMEZ, 1997, p. 399).

professor como um técnico, portanto sendo necessário o domínio de competências para controle de qualidade, um foco behaviorista; **Orientação personalista** – enfatizando o caráter pessoal, sendo mais importante a autodescoberta e tomada de consciência, ficando em segundo plano o aprender a ensinar e o refletir sobre o ensinar; **Orientação prática** – aprender a ensinar considerando o observar grandes mestres em sua atuação com origem liberal e no pragmatismo americano, grandemente fundamentado em Dewey; **Orientação social-reconstrucionista** – mantendo relação estreita com a teoria crítica aplicada ao currículo e ao ensino, sendo que o principal objetivo consiste na transformação nas concepções dos professores voltada para a indagação e reflexão.

Com essas orientações conceituais definidas foi possível iniciar os passos seguintes de lapidação do objeto (formação continuada) e de nossa problemática (pedagogo escolar e as tecnologias na cultura escolar). Isto ocorreu principalmente com a fase exploratória por meio dos mapeamentos em bases nacionais e internacionais, análise de documentos oficiais e o estudo piloto.

Esses aspectos também foram disparadores da construção da nossa problemática, sendo complementados pela busca de aspectos lacunares no campo de pesquisa – os quais organizamos em três: Lacuna 1 - fragilidade e escassez dos programas não massificados de formação continuada; Lacuna 2 - centralidade das pesquisas brasileiras na formação inicial do(a) pedagogo(a) para a docência; e Lacuna 3 - o silêncio das pesquisas brasileiras sobre a formação continuada do(a) pedagogo(a) escolar e as tecnologias.

A partir de tais lacunas elencadas destacamos como um limite substancial que envolve nossa problemática a massividade, o aligeiramento das formações e a desconexão dos programas de desenvolvimento profissional com as fases profissionais Marcelo e Vaillant (2012), ciclos de vida Huberman (1995) e especificidade da atuação do(a) pedagogo(a) escolar.

Somada a esses aspectos, temos a configuração de nossa cultura e sociedade na atualidade marcadamente tecnologizada. Quando mencionamos esse processo de mudanças tecnológicas, consideramos a partir de Levy (1999) e Kenski (2013) e (2014) que ao longo dos últimos 20 anos temos mudanças profundas em nossa sociedade, sejam elas nas relações familiares,

no sentido do que é a vida privada e vida pública, na ampliação de uma rede social inicialmente local ganhando espaço global nas redes sociais digitais, na reestruturação industrial denominada atualmente indústria 4.0 em que todos os processos são robotizados ou controlados remotamente, na economia com moedas virtuais, e assim por diante.

A escola sendo um espaço de escolarização e socialização das novas gerações está envolvida em todo esse processo, Kenski (2013) e (2014). O que a tenciona, e também seus atores, a (re)pensar as práticas, os saberes, os tempos, as relações sociais nela existentes.

Hoje, além de deter seu endereço físico, a escola detém seus endereços eletrônicos, sites ou mesmo páginas em redes sociais. Pais e familiares acompanham os estudantes *online* em termos de processo de aprendizagem ou ainda por meio de câmeras. Seus estudantes, professores, diretores e os(as) próprios(as) pedagogos(as) escolares “habitam” diferentes espaços no ciberespaço e ali se relacionam, interagem e agem na cibercultura.

Além disso, a tecnologia se faz presente de forma polissêmica, Simonian e Brito (2016), em proposições curriculares atuais, tal como na Base Nacional Curricular Comum em discussão, na cultura escolar em sua completude e na vida cotidiana dos estudantes e demais atores escolares.

Compreendemos todo esse processo em sua dimensão cultural em que apesar de a tecnologia não possuir neutralidade, esta se ressignifica na sua utilização como artefato da própria cultura, Feenberg³⁴ (2005). Seleccionamos Feenberg (2005) por compreendermos que o espaço de atuação do(a) pedagogo(a) escolar é a escola e que essa “é um ‘mundo social’, que tem suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos.” (FORQUIN, 1993, p. 167).

Justamente essa característica própria que dá origem ao que chamamos de cultura escolar. A qual, em nossa compreensão, é capaz de

³⁴ Andrew Feenberg foi aluno de Marcuse. Atualmente é professor pesquisador na Universidade Simon Fraser, Canadá. Sendo conhecido com um pensador da filosofia da tecnologia, mas podemos a partir de Rüdiger (2003) defini-lo também como um crítico da razão tecnológica podendo ser inserido como tendo sua perspectiva de análise baseada no legado da Escola de Frankfurt. Suas publicações e informações encontram-se disponíveis em: <http://www.sfu.ca/~andrewf/>.

ressignificar a tecnologia de manipuladora esmagadora, (MARCUSE³⁵ citado por FREIRE, 1987, p. 47), para aquela que tenha sentido na cultura escolar e no processo de escolarização e socialização dos estudantes com foco em seu processo humanizador.

Mesmo porque, considerando a perspectiva de Forquin (1993) a cultura é a base para a estruturação e a realização da educação e esta é o meio de perpetuação da cultura. Isso significa dizer que a educação viabiliza o processo de transmissão e perpetuação e, ao mesmo tempo, de mudança da cultura, pois a educação é permeada pelas tensões nela e fora dela existentes. Ainda que “reconheçamos, a escola não ensina senão uma parte extremamente restrita de tudo o que constitui a experiência coletiva, a cultura viva de uma comunidade humana”. (FORQUIN, 1993, p.15).

Nesse sentido, a educação seleciona parte da cultura havendo uma especificidade e uma seletividade quando a cultura sai de sua definição geral e passa a compor a **cultura escolar**. Forquin (1993) define a cultura escolar como o

conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que selecionados, organizados, normalizados e rotinizados, sob o efeito dos imperativos de didatização e que constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas. (FORQUIN, 1993, P.167).

Logo, a educação está baseada em uma seleção de elementos e reformulação de significados existentes na cultura. Entendemos a cultura escolar nesse sentido, com base em Forquin (1993), como o âmbito do trabalho do(a) pedagogo(a) escolar, como tendo variados aspectos que a constituem, tais como: o currículo³⁶ e a objetivação de seu significado em seu desenvolvimento como prescrito, apresentado aos professores, moldado pelos professores; em ação, o realizado, o avaliado ou mesmo o oculto; os saberes

³⁵ MARCUSE, Hebert. *L'Homme Unidimensionnel e ros et Civilisation*. Paris: Editions de Minuit, 1968.

³⁶ Apesar da polissemia da definição de currículo o compreendemos a partir de Sacristán (2008) como confluência de práticas e em ação e histórico, ou seja, “além de ser suscetível a enfoques paradigmáticos diferentes, é utilizado para processos ou fases distintas do desenvolvimento curricular” (SACRISTÁN, 2008, p. 103). Na compreensão de que ele se constrói reside para Sacristán (2008) uma construção ativa aberta aos agentes participantes tais como: “professores, alunos, pais, forças sociais, grupos de criadores, intelectuais, para que não seja uma mera reprodução de decisões e modelações implícitas.” (SACRISTÁN, 2008, p.202).

práticos e os científicos e como a escola os compreende com base em sua realidade; as práticas culturais e sociais de cada comunidade escolar; a cultura da escola como a “forma” como rotiniza, organiza e coordena seus tempos, espaços, saberes e pessoas; a cultura na escola como a “forma” em que cada escola se acultura ao receber, ser tensionada ou repelir determinadas culturas que não lhe são “comuns”; ou mesmo a forma escolar estabelecida como uma estrutura “rígida” construída historicamente em nossa cultura ocidental.

Isto posto, compreendemos o currículo prescrito relacionado diretamente à cultura escolar por esse ser planejado, sistematizado considerando os aspectos ideológicos, sociais, histórico e culturais. Já quando pensamos no currículo realizado e no oculto, não deixamos de relacioná-los também à cultura escolar, mas estamos diretamente relacionando-os à cultura da e na escola. Ou seja, assim como Forquin (1993) menciona, a teoria do currículo é o “se interessar não somente pelas estruturas e pelos efeitos sociais da educação, mas também pelos conteúdos dos programas de ensino, pelos tipos de conhecimento, pelas significações e pelos valores que constituem a substância mesma do currículo.” (FORQUIN, 1993, p. 163). Aspectos que aprofundamos no Capítulo 3 – Cultura Escolar e CIBERCULTURA: Âmbitos da ação DO(a) pedagogo(A) escolar.

Quando relacionamos a atuação do(a) pedagogo(a) escolar, as tecnologias e sua formação continuada, entendemos que uma das primeiras tecnologias com a qual esse profissional trabalha é o currículo. Seja ele o prescrito pela rede de ensino ou mesmo o realizado por meio do projeto político pedagógico da escola. Além disso, o currículo é carregado de saberes proposicionais e institucionais que contribuem para moldar a prática desse profissional, Borges (2001).

Essa compreensão está baseada também em Simonian (2009) quando apresenta sua compreensão acerca das tecnologias organizadoras e simbólicas a partir de Sancho (1998), com as quais concordamos em vincular o currículo, visto ser a principal tecnologia da cultura escolar com a qual o pedagogo articula e organiza o trabalho pedagógico na escola. O currículo seria então como uma tecnologia organizadora a partir da qual a escola é organizada, rotinizada, temporizada; os programas são estruturados; os

professores planejam, elaboram e executam suas aulas, bem como a partir da qual o pedagogo(a) escolar baseia sua prática.

Diante desse contexto problematizador é que chegamos à seguinte **questão de pesquisa**: Quais categorias de saberes dos(as) pedagogos(as) escolares surgem a partir de suas práticas e suas necessidades formativas com relação às tecnologias na cultura escolar?

Tendo como **objetivo geral** elencar categorias de saberes partir das práticas e necessidades formativas dos(as) pedagogos(as) escolares em relação às tecnologias na cultura escolar, visando um possível caminho para o desenvolvimento profissional desse profissional.

A partir do objetivo geral, elaboramos **subquestões de pesquisa** diretamente vinculadas aos **objetivos específicos**, que estão descritos a seguir.

A pesquisa foi organizada em duas partes: exploratória e estudo de caso. No que se refere a **fase exploratória da pesquisa**, elaboramos duas subquestões e dois objetivos específicos. O principal objetivo dessa fase foi entrar no campo empírico considerando seu aspecto ainda macro.

- Subpergunta 1 - Como tem ou não ocorrido a formação continuada de pedagogos(as) escolares em relação às tecnologias? Sendo o **Objetivo específico 1** – Identificar as formações continuadas com e para tecnologias das quais participam os(as) pedagogos(as) escolares e se essas atendem suas necessidades profissionais.
- Subpergunta 2 – O que dizem relatórios e documentos oficiais da SEED – PR do período 2007 a 2014 acerca da formação continuada em e com tecnologias para pedagogos(as) escolares? Tendo como **Objetivo específico 2** – Analisar as práticas específicas de formação continuada em tecnologias especificamente para pedagogos(as) escolares.

Com os resultados da fase exploratória ocorrida entre os anos de 2014 a 2016, iniciamos o aprofundamento do estudo de caso. Nessa fase a pesquisa também foi norteadada por duas subperguntas relacionadas a dois objetivos específicos, os quais foram:

- Subpergunta 3 – O que os(as) pedagogos(as) escolares afirmam realizar para articular as tecnologias na cultura escolar? **Objetivo específico 3** – Elencar as práticas dos(as) pedagogos(as) escolares

com tecnologias após processo formativo institucional e de longa duração.

- E por fim a última subquestão – O que afirmam necessitar os (as) pedagogos(as) escolares como processo formativo em relação às tecnologias? **Objetivo específico 4** – Identificar as necessidades formativas dos(as) pedagogos(as) escolares em relação às tecnologias.

Portanto, reiteramos que a relação que pesquisamos é concernente aos “silêncios”, às possíveis ausências, às insuficiências e à massificação das formações continuadas para a articulação das tecnologias na escola e a sua característica de descontinuidade em contraposição a uma possibilidade de inserção no desenvolvimento profissional num itinerário formativo específico para o(a) pedagogo(a) escolar a partir de seus saberes; sendo esse um processo formativo com elementos estruturantes que partam de suas realidades e necessidades específicas para sua atuação na cultura escolar.

Dessa forma, com a questão de pesquisa e suas subquestões juntamente com as escolhas ontológicas e epistemológicas realizadas escolhemos a ***pesquisa qualitativa***.

Quando mencionamos a escolha ontológica consideramos o “o outro”, “a si” e o “social” como instâncias interligadas no sentido de haver uma vocação no homem em humanizar-se, sendo que essa tem relação com a práxis “que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” FREIRE (1987 p. 67).

Isso significa afirmar que como escolha epistemológica está a pesquisadora e os colegas de profissão como não separados, construtores de saberes em conjunto. Sendo que tal não se considera à parte como uma observadora neutra, mas sim, tem se construído como docente formadora de professores, pedagoga e pesquisadora no mundo social e cultural em que vive.

Ao estabelecermos essas escolhas ontológicas e epistemológicas destacamos a efetivação dos princípios éticos da pesquisa qualitativa no que se refere à construção e propósito das questões de pesquisa, à produção dos dados, à análise, à redação e divulgação dos resultados.

Para tais escolhas realizadas, a abordagem mais adequada foi a denominada ***estudo de caso*** definida por Creswell (2014), pois se debruça em

pesquisar casos atuais da vida real, buscando entender uma questão ou problema relacionado a um ou mais casos. Convém, no entanto, destacar também a definição de Lessard Hébert, Goyette e Boutin (1990, p. 169) compreendendo o estudo de caso como um modo *continuum* de investigação em que o campo investigado é “o menos construído, portanto o mais real; o menos limitado, portanto o mais aberto; o menos manipulável, portanto o menos controlado.”

Optamos por organizar a metodologia em duas fases, sendo a primeira exploratória e a segunda o estudo de caso em si organizado em passos. Para Creswell (2010) e (2014), Flick (2009), essa abordagem necessita de múltiplas fontes de dados para apresentar um quadro em profundidade. Foram instrumentos de produção de dados: documentos oficiais, entrevistas *online* 1 e 2, questionário e entrevista presencial. Tais instrumentos permitiram a composição do *corpus* de análise, a estruturação da análise e as unidades de registro para cada um desses instrumentos. Iniciamos com 1275 pedagogos(as), potencialmente participantes, e finalizamos com 99. Além disso, detalhamos as formas de codificação utilizadas que culminaram na organização das categorias e por fim, a análise elaborada.

Descrevemos a escolha do *software* de análise de dados qualitativos, seus limites e possibilidades. Para isso usamos Bardin (2009), Saldaña (2013) e Bogdan e Biklen (1994) para análise de conteúdo e ciclos de codificação; Flick (2009), Lankshear e Knobel (2008) e Creswell (2010, 2014) para as orientações quanto ao uso de um *Qualitative Data Analysis Software* (QDAS). Referenciamos Vosgerau, Pocrifka e Simonian (2016) por terem desenvolvido uma técnica de associação entre análise de conteúdo Bardin (2009), ciclos de codificação Saldaña (2013) e o referido *software*.

E por fim, apresentamos o processo de organização dos códigos elaborados no processo de codificação em categorias estruturantes para a análise dos dados produzidos.

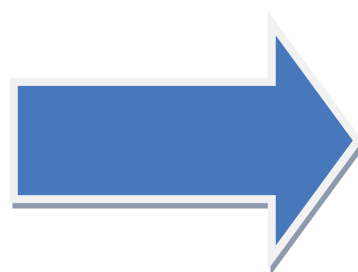
Ao longo desse relatório de pesquisa será possível compreender como defendemos a tese de que:

o Desenvolvimento Profissional do(a) Pedagogo(a) Escolar em relação às tecnologias na cultura escolar pode partir da premissa que a prática desse profissional tem exigido um saber complexo denominado formativo organizador pedagógico de conteúdo tecnológico. Devendo perpassar a realidade das ausências e insuficiências formativas presentes ao longo da história, sua invisibilidade nos documentos oficiais; abordar os saberes específicos de sua função, os saberes da formação continuada dos professores, os saberes de organização e orientação. Sendo um desenvolvimento profissional fundamentado na prática do(a) pedagogo(a) podendo ocorrer de forma híbrida ou *online*. (p, 241).

Para finalizar essa contextualização, apresentamos o Quadro de Coerência da Tese.

1.1 QUADRO DE COERÊNCIA DA TESE

O quadro de coerência apresentado a seguir constiu-se de uma síntese visando substanciar a coerência entre os os percursos metodológicos e teórico-conceituais permitindo assim, guiar a leitura desse relatório de pesquisa.



QUADRO 1 - QUADRO DE COERÊNCIA DA TESE

DESCRIÇÃO									
O(a) pedagogo (a) escolar com relação aos seus saberes e sua formação continuada em tecnologias buscando uma possível explicação no processo de Desenvolvimento Profissional específico para esse/essa profissional.									
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA									
Escola e Cultura			Desenvolvimento Profissional e Saberes			Pedagogia e Pedagogia escolar		Tecnologia e Cibercultura	
Forquín (1993) – compreensão do papel social da escola e da cultura escolar tendo como base a cultura.			Tardif, Lessard; Lahaye (1991) – 5 tipos de saberes docentes Huberman (1995) – ciclo de vida profissional Pérez Gomes (1997) – orientações conceituais da formação docente. Marcelo (1999) – conceito de desenvolvimento profissional Tardif (2002) – os saberes docentes Shulman (2004) – tipologias de saberes Verdy (2005) – os saberes do (a) pedagogo (a) escolar Mishra; Koehler (2006) – saberes tecnológicos			Freire (1997) – Pedagogia Libertadora e Práxis Pimenta (2011) – história e identidade do (a) pedagogo (a) Libâneo (2002) – história e papéis do (a) pedagogo (a) escolar Tardif, Lessard (1999) – os desafios da prática dos (as) pedagogos (as) escolares (<i>consillères pédagogiques</i>) Pinto (2006) – as ações do (a) pedagogo (a) escolar Tardif (2014) – pedagogia como ciência da Educação e do ensino e aprendizagem		Kenski (2013) e (2014) - escola e tecnologia em suas relações Lévy (1999) - para o conceito de cibercultura Feenberg (2005) - tecnologia em sua dimensão cultural	
QUESTÃO	Quais categorias de saberes do o (a) pedagogo (a) escolar surgem a partir de suas práticas e suas necessidades formativas com relação às tecnologias na cultura escolar?								
METODOLOGIA	Pesquisa estruturada no paradigma qualitativo Creswell (2010), Flick (2009), Bogdan; Biklen (1994). Com abordagem de estudo de caso Yin (2010) considerando uma fase exploratória para a seleção da amostragem gradual e teórica Flick (2009) e o estudo de caso em si. Multi-Instrumentos na produção dos dados. Métodos de análise documental e análise de conteúdo a partir de Bardin (2009) e Saldanha (2013).								
OBJETIVO GERAL	Elencar categorias de saberes partir das práticas e necessidades formativas dos (as) pedagogos (as) escolares em relação às tecnologias na cultura escolar visando um possível caminho para o desenvolvimento profissional desse profissional.								
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	FASE 1 – EXPLORATÓRIA								
	Objetivo específico 1	Subquestão	Instrumentos	Finalidade	Estrutura de análise	Unidade de registro	Software		
	Identificar as formações continuadas com e para tecnologias das quais participam os (as) pedagogos (as) escolares e se essas atendem suas necessidades.	Como tem ou não ocorrido a formação continuada de pedagogos (as) escolares em relação as tecnologias?	Grupo em rede social	Conhecer o campo e possíveis participantes	Exploratória	Nenhuma	Nenhum		
	Objetivo específico 2	Subquestão	Instrumentos	Finalidade	Estrutura de análise	Unidade de registro	Software		
	Analisar as práticas de formação continuada em tecnologias ocorridas especificamente para pedagogos (as) escolares.	O que dizem relatórios e documentos oficiais da SEED – PR do período 2007 a 2014 acerca da formação continuada em e com tecnologias para pedagogos (as) escolares?	Relatório de cursos ofertados Entrevista presencial Vídeo Institucional Relatório TIC nas escolas Relatório Ações	Identificar formações Complementar dados documentais Identificar formações ou práticas Identificar formações ou práticas Identificar formações ou práticas	Documental Temática Temática Documental Documental	Palavra Tema Tema Palavra Palavra	Editor de texto ATLAS.ti Editor de Texto ATLAS.ti ATLAS.ti		
	FASE 2 – ESTUDO DE CASO								
	Objetivo específico 3	Subquestão	Instrumentos	Finalidade	Estrutura de análise	Unidade de registro	Software		
	Elencar as práticas dos (as) pedagogos (as) escolares com tecnologias após processo formativo institucional e de longa duração.	O que os (as) pedagogos (as) escolares afirmam realizar para articular as tecnologias na cultura escolar?	Documento-Síntese PDE Questionário	Descrever o Caso Iniciar a amostra gradual teórica, perfil e seleção dos (as) participantes	Análise descritiva para explicitação do estudo de caso em questão.	Nenhuma Dados dos qualitativos e quantitativos do questionário	Nenhum Editor de texto e planilha		
	Objetivo específico 4	Subquestão	Instrumentos	Finalidade	Estrutura de análise	Unidade de registro	Software		
	Identificar as necessidades formativas dos (as) pedagogos (as) escolares em relação às tecnologias.	O que afirmam necessitar os (as) pedagogos (as) escolares como processo formativo em relação as tecnologias?	Entrevistas online	Identificar as práticas dos Pedagogos (as) com as tecnologias e suas necessidades formativas	Codificação em ciclos inferências Categorização	Tema	Software ATLAS.ti		
Base prática, híbrida ou online									

FONTE: A autora (2017).

2. PEDAGOGO(A) ESCOLAR: ENTRE A DUALIDADE E SEUS SABERES

“[...] todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente. O professor está no pedagogo, o pedagogo está no professor, mas cada profissional desses pede uma formação diferenciada. (LIBÂNEO, 2011, p.65).

Consideramos para a escrita desse capítulo o aspecto da dualidade da formação inicial do(a) pedagogo(a), a diversidade de compreensão como campo científico e sua vinculação às didáticas como sinônimo para a pedagogia. Além disso, abordamos tais aspectos e sua influência à prática da formação continuada e da pesquisa.

Na história brasileira o(a) pedagogo(a) é formado(a) para atuar profissionalmente como professor(a) e também como o(a) profissional que realiza a articulação pedagógica dos tempos, dos espaços, dos saberes na cultura escolar, na comunidade escolar como um todo, mas também em espaços de educação não escolar.

Para a atuação relacionada à articulação do trabalho pedagógico na escola, enfoque dessa tese, a literatura especializada apresenta os termos coordenador pedagógico Placco (2011) e Placco, Almeida e Souza (2015) e pedagogo escolar Pinto (2006) e Libâneo (2010).

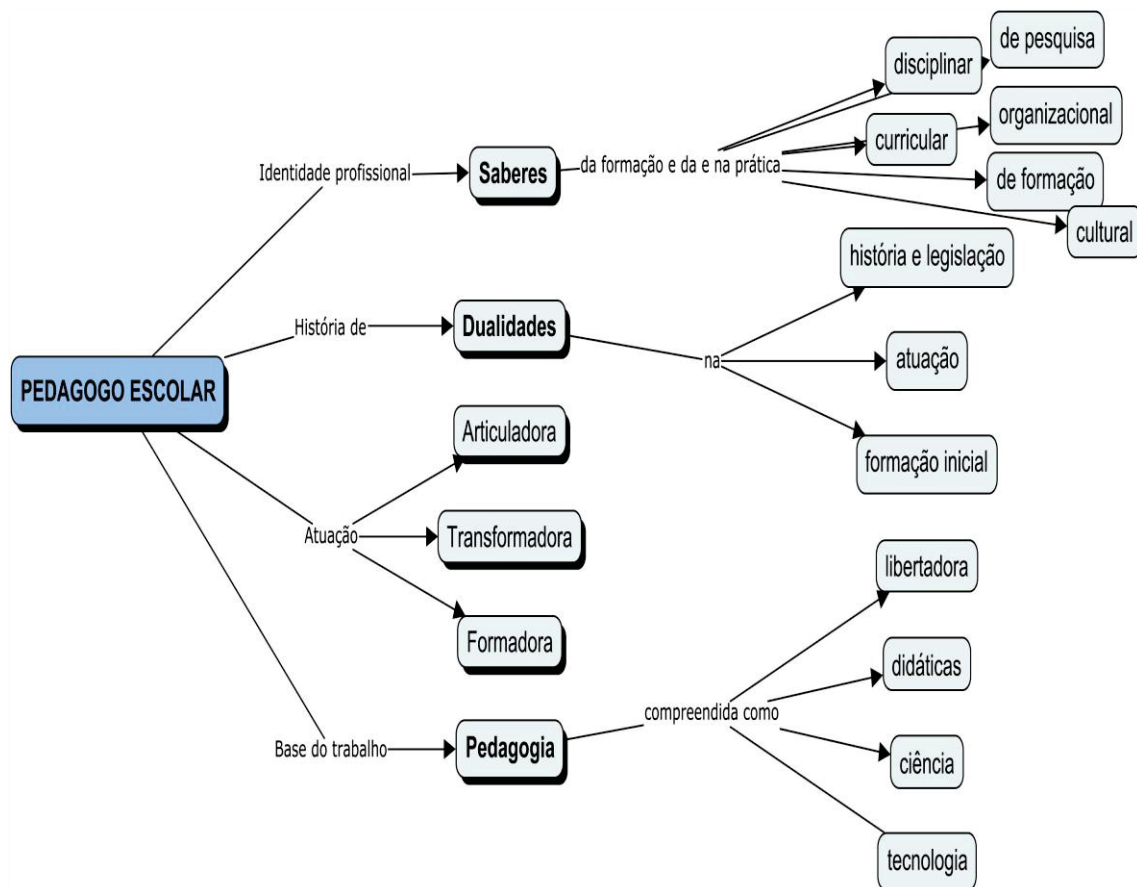
Conforme Placco, Almeida e Souza (2015), o coordenador pedagógico em alguns estados brasileiros pode ou não ter a licenciatura em Pedagogia ou ainda tem sua atuação relacionada à um cargo eletivo ou comissionado.

Reafirmamos a seleção do termo Pedagogo(a) Escolar pois nossos participantes da pesquisa são pedagogos(as) de formação inicial e apresentam como característica uma carreira profissional que se efetiva na escola. Além disso, o compreendemos, a partir de Libâneo (2010) como um(a) profissional com “tarefas complexas que requerem habilidades e conhecimentos especializados[...]” (LIBÂNEO, p. 61, 2010) sobre a escola, ensino, currículo, organização de tempos, espaços e orientação aos professores.

Optamos por manter as produções teóricas de Placco (2011) e Placco, Almeida e Souza (2015) pois, apesar da diferença na nomenclatura, as autoras

abordam aspectos da identidade e da atuação que são convergentes à Pinto (2006), Libâneo (2010) e Pimenta (2011) e sobretudo por serem oriundas de pesquisas brasileiras recentes. No Mapa Mental 2 é possível visualizar em forma gráfica a síntese das ideias que são desenvolvidas ao longo do capítulo.

MAPA MENTAL 3 - PEDAGOGO ESCOLAR



FONTE: A autora (2017).

Com essa definição estabelecida, seguimos para a discussão da pedagogia compreendida como ciência e tecnologia do trabalho docente, passando pela história da Pedagogia no Brasil, bem como a identidade, as atuações, funções e saberes profissionais dos(as) pedagogos(as) Escolares.

2.1 PEDAGOGIA: DA CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO À PRÁXIS

A história da Pedagogia no Brasil tem sido repleta de ambiguidades, dicotomias e dualidades, principalmente se considerarmos a afirmação de

Libâneo (2011) de que "o professor está no pedagogo, o pedagogo está no professor, mas cada profissional desses pede uma formação diferenciada." (LIBÂNEO, 2011, p.65).

A partir dessa afirmação buscamos olhar para a Pedagogia pela lente de que ao mesmo tempo em que existe a especificidade do trabalho do(a) pedagogo(a) escolar, esse também é docente, seja por sua formação inicial, por atuação profissional prévia concomitante ou ainda por força de leis federais ou locais. Assim o fizemos, pois, compreendemos que o processo de desenvolvimento profissional é integrado e contínuo envolvendo as formações, atuações, aspectos individual e coletivo Marcelo (1999).

Outra lente para nosso olhar, está na compreensão de que existem diferentes conceituações do que vem a ser Pedagogia dependendo do foco que se deseja abordar. Mesmo porque, uma única definição de Pedagogia não estaria ao encontro da abordagem de sua complexidade, correndo o risco de polarizá-la ou apenas como docência, ou apenas como ciência ou ainda como apenas didáticas, reforçando assim suas dicotomias e dualidades.

As contradições, as dicotomias e as dualidades fazem parte da história da Pedagogia primeiro enquanto ciência da educação, Pimenta (2011). Segundo como campo científico e área de atuação, Libâneo (2012), mas, também como trabalho, Tardif (2002). E por fim a Pedagogia do Oprimido, por ser o meio de buscarmos o reconhecimento de que a área e a profissão tem sido ao longo dos anos "oprimida" por suas condições de trabalho, legislações e "ausências" de possibilidades de pronunciar suas necessidades. Passemos a aprofundar cada um desses aspectos, pois neles baseamos nossa compreensão do que vem a ser a Pedagogia.

Primeiramente a **Pedagogia como ciência da educação**, consiste no estudo sistemático da prática social humana e sua interferência consistente na prática social da educação, sendo sua finalidade a humanização dos homens e sendo inerente a esse processo a práxis³⁷, Pimenta (2011). "A esse estudo sistemático denomina pedagogia, ciência que tem na prática da educação razão de ser – ela parte dos fenômenos educativos para a eles retornar." (PIMENTA, p.63, 2011).

³⁷ "[...] é o movimento, a ação refletida, a prática [...]" (PIMENTA, p.58, 2011, grifo da autora).

Segundamente a **Pedagogia é um campo científico**, profissional e não apenas um curso de graduação, Libâneo (2011). Como campo científico, debruça-se em compreender como é constituída a teoria e a prática da educação e da formação humana, similarmente à compreensão de Pimenta (2011).

Já como campo da atuação formal ou não formal, refere-se às tarefas educativas docentes ou não docentes relacionadas à educação. Enquanto curso de graduação, “[...] pode, pois, desdobrar-se em múltiplas especializações profissionais, uma delas a docência, mas seu objetivo específico não é somente a docência. Portanto, o curso de Pedagogia não se reduz à formação de professores.” (LIBÂNEO, p. 65, 2011).

Terceiro, para Tardif (2002) a **Pedagogia é ao mesmo tempo teoria do ensino e aprendizagem, bem como tecnologia do trabalho** do professor. Isso significa dizer que a Pedagogia consiste nos meios utilizados pelos professores para, a partir das interações educativas, atingir os objetivos da socialização e formação, sendo que “do ponto de vista da análise do trabalho, a pedagogia é a ‘tecnologia’ utilizada pelos professores em relação ao seu objeto de trabalho (os alunos), no processo de trabalho cotidiano, para obter um resultado (a socialização e a instrução). (TARDIF, p. 117, 2002, grifo do autor). Da mesma forma, ela seria a ciência da educação, pois “trata-se de uma ciência do ensino e da aprendizagem.” (TARDIF, p. 353, 2010).

Para o autor, essa definição se aplica especificamente às situações de ensino e aprendizagem em ambiente escolar que requerem uma forma particular de trabalho humano, ou seja, o trabalho da Pedagogia se diferencia de outras formas de trabalho em nossa sociedade por ser essencialmente um trabalho de interações humanas e de pouco “controle”.

E por fim a **Pedagogia Libertadora**, considerando a situação de complexidade do trabalho do(a) pedagogo(a) escolar, e os processos “opressores” de suas realidades profissionais, formativas e principalmente pela realidade do “silêncio” quanto à sua formação continuada, selecionamos também o conceito de **Pedagogia do Oprimido** de Freire (1997). A pedagogia do oprimido na verdade é uma pedagogia com intuito de manifestar os processos de desumanização com vistas à libertação. Esta libertação seria inclusive dos seus próprios desejos opressores, os quais são forçados ao longo

de sua história de vida oprimida, e profissão dicotomizada entre a ação e a reflexão.

Conjuntamente a essa compreensão da pedagogia do oprimido temos o conceito de práxis, pois a partir deste é que os(as) pedagogos(as) escolares podem, por meio da reflexão e ação sobre sua própria realidade, transformá-la; pois “a sua inserção lúcida na realidade, na situação histórica, que a levou à crítica desta mesma situação e ao ímpeto de transformá-la.” (FREIRE, 1997, p. 54). Dessa forma, compreendemos a pedagogia também como práxis e como engajamento dos processos que envolvem a educação escolar e, portanto, o trabalho do(a) pedagogo(a) escolar.

Com esses conceitos do que vem a ser a Pedagogia selecionados, passamos a buscar compreender seu percurso histórico no Brasil a partir do recorte século XX.

2.2 A PEDAGOGIA NO BRASIL: UM PASSADO QUE SE FAZ PRESENTE

A “impossibilidade” de selecionarmos uma única definição de Pedagogia e as dualidades no que se refere ao curso e a atuação profissional têm relação direta com a história da formação de professores e dos(as) próprios(as) pedagogos(as) no Brasil.

Inclusive é por isso que no Capítulo 4. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: perspectivas a partir dos saberes docentes, PedagÓgicos e tecnológicos discutimos as orientações conceituais e as trajetórias da formação dos professores, pois em nossa compreensão a formação dos(as) pedagogos(as) no Brasil desde o início foi ligada à formação dos professores apesar de suas especificidades.

Anteriormente a 1930 os professores no Brasil eram formados em Escolas Normais e também em Institutos de Educação, no entanto para Libâneo (2010), apesar de ser parte do período da Pedagogia Tradicional com um “misto de visões católica, herbartiana, pestalozziana e positivista, os estudos sobre educação sustentavam-se na unicidade da Pedagogia, ou seja, ciência unitária da educação.”

Após a primeira guerra e o movimento da escola nova essa unicidade perde terreno, segundo Libâneo (2010), pois houve uma grande influência do escolanovismo europeu e norte-americano, principalmente por uma compreensão da ciência como “verificação experimental dos fatos.” (LIBÂNEO, p.119, 2010) sendo fortemente influenciada pelos pensamentos pragmáticos deweyanos. Essa influência, para o autor, dispensou “o caráter teleológico³⁸ da educação em favor da descrição da realidade educativa em suas dimensões biológica, sociológica e psicológica.” (LIBÂNEO, p. 120, 2010).

É justamente com essa orientação que, segundo Libâneo (2010), houve a dissolução da denominação Pedagogia para uma mera “aplicação da ciência da educação como métodos, formas processuais e técnicas.” (LIBÂNEO, p. 121, 2010).

Diante de tal conjuntura histórico-científica, no ano de 1939 foi criado o curso de Pedagogia por meio do Decreto 1.190/39. De acordo com Libâneo (2010), foi a primeira vez que apareceu especificamente em uma legislação brasileira um curso específico de Pedagogia formando “o licenciado para o magistério em cursos normais, oferecendo também o bacharelado para o exercício dos cargos técnicos de educação.” (LIBÂNEO, p.123, 2010).

O que Libâneo (2010) então define como uma Pedagogia divida, sendo a primeira em geral mais relacionada à filosofia e portanto, teórico-especulativa; e a segunda prática, ocupando-se dos meios e técnicas. Para o autor não é por acaso que nos currículos antigos aparece um curso em separado chamado de Didática.

Para Tulio (2015) dessa forma “havia dois cursos distintos: o curso de Pedagogia e o curso de Didática. O primeiro ‘responsável’ pelos conteúdos do conhecimento específico e o segundo pelos métodos e técnicas de ensinar.” (TULIO, p.24, 2015).

Na época o curso era organizado em três anos para a formação em bacharelado, adicionando um ano relacionado à didática para a formação em licenciatura. “Essa estrutura ficou conhecida como o esquema 3+1.” (TULIO, p.22, 2015). E de acordo com Libâneo (2010) “mantém-se na legislação a ideia

³⁸De acordo com o dicionário *online* Aurélio, teleológico é um adjetivo oriundo da filosofia que significa a capacidade de relacionar um acontecimento com seu efeito final, ou seja, diz respeito a ciência que tem finalidade nas explicações das modificações que ocorrem na realidade.

pragmática de Pedagogia, isto é, de que o pedagogo é o que cuida dos métodos e das técnicas de ensinar.” (LIBÂNEO, p.123, 2010).

Após um longo tempo no modelo 3+1, o curso de Pedagogia passou por duas reformas. A **primeira reforma**, a partir da LDB 4.24/61 e com o parecer 251/62, de acordo com Tulio (2015), estabeleceu um currículo mínimo para o curso, mas sem uma definição completa de disciplinas. Nesse período o sistema 3+1 transformou-se em quatro anos de formação permanecendo a licenciatura e excluindo o bacharelado. No entanto,

na prática, tal esquema permaneceu, a licenciatura continuou formando o professor para atuar na Escola Normal e o bacharelado, formando o técnico em educação para atuar no sistema escolar, nas funções burocráticas. Desta forma, o esquema 3+1 era mantido, permanecendo uma concepção fragmentada na formação do pedagogo. (TULIO, p.25, 2015).

Cabe destacar que nessa organização o curso de Pedagogia passou a abranger a formação de dois profissionais, o professor licenciado e o técnico em educação a partir de habilitações, as quais eram: 1) **O licenciado**, formado para atuar como professor no nível secundário. Sendo então a docência relacionada ao que temos na atualidade como ensino médio integrado em formação de docentes, denominado na época de Escola Normal; e 2) **O técnico em educação**, formado para atuar na administração escolar, na orientação pedagógica, na inspeção e na supervisão de ensino.

Novamente a dualidade da formação inicial separa o(a) pedagogo(a) técnico(a) e o(a) pedagogo(a) docente. Essa afirmação encontra respaldo em Sá (1997) quando menciona que “assim, já se vislumbrava a presença da concepção fragmentária na formação do(a) pedagogo(a), ou seja, a mesma compreendia os “técnicos” e os “docentes”. (SÁ, 1997, p. 7).

Essa estruturação perdurou até a Reforma Universitária oriunda da Lei 5.540/68 juntamente com o parecer do Conselho Federal de Educação 252/69 redefinindo um currículo mínimo e a duração do curso, quando então temos a **segunda reforma**.

Explicita-se nesse parecer a formação de especialistas – administrador escolar, supervisor escolar, orientador educacional – para ocupar funções específicas nas escolas e nos sistemas de ensino, agora já necessários para atender necessidades dos

No entanto, para Libâneo (2010) o parecer 252/69 promoveu avanços na definição da identidade do curso fixando de forma clara os estudos teóricos exigidos para a formação do(a) pedagogo(a) e explicitando habilitações profissionais. Permaneceu, contudo, “a dualidade do curso entre formar o pedagogo não-docente e o professor dos cursos de magistério e das séries iniciais do 1º grau”. Essa característica dual, de acordo com Tulio (2015), marcou a licenciatura em Pedagogia pela inexistência de um conteúdo específico, assim como as possibilidades de atuação serem difusas na época.

A prática, na época, evidenciou que a atuação profissional do(a) pedagogo(a) escolar esteve mais relacionada à supervisão e orientação educacional, pois a docência nas séries iniciais era destinada aos formados na Escola Normal.

A atuação como supervisor previa ao pedagogo escolar a responsabilidade de supervisão e controle do trabalho dos professores, formados na Escola Normal. Já a atuação de orientação fazia do(a) pedagogo(a) escolar o responsável pelo apoio aos estudantes e familiares quanto a vida estudantil.

Isso significa dizer que a segunda reforma do curso teve relação direta com a reforma universitária e com o período do regime militar brasileiro. Cabe ressaltar que nesse período as ideias e práticas da pedagogia tecnicista foram a base da educação brasileira.

Além disso, se situarmos a formação tanto dos professores quanto dos(as) pedagogos(as) e as pesquisas educacionais, principalmente na América do Norte na mesma época, encontramos a forte influência da psicologia cognitivista e das pesquisas processo-produto.

De acordo com Gauthier (1997) nesse período se estabeleceram padrões e técnicas de ensino, pesquisas tendo a sala de aula como laboratório visando conduzir o rendimento dos estudantes por meio de comportamentos estáveis do professor. Com isso, os papéis de supervisor e orientador educacional, no caso brasileiro, vieram ao encontro desse modelo educacional. Além disso, muito de sua identidade, até os dias atuais, detém a marca desse período, principalmente quando relacionam o pedagogo escolar ao burocrata

da escola que retira a autonomia do professor, Tardif e Lessard (1999).

Após a LDB 9.394/96, que destacou a obrigatoriedade da formação superior para a docência na educação infantil e séries iniciais, o foco da formação do(a) pedagogo(a) passou a ser a docência, no entanto a atuação podendo ser como apoio escolar ou professor.

No ano de 1999 iniciou-se um processo de discussão para a elaboração das novas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, visando estabelecer as funções e identidade, visto que a referida a LDB 9.394/96 privilegiou a docência em detrimento de outros papéis que estão relacionados à prática e atuação profissional do(a) pedagogo(a) atuante na escola.

É interessante destacar que nos primeiros anos após a promulgação da LDB 9.394/96 algumas redes de ensino, como a municipal de Curitiba e a estadual do Paraná, por exemplo, consideravam como carreira técnica e não docente a atuação do(a) pedagogo(a) escolar, reflexo do passado legal recente. No entanto, houve um movimento para modificar suas legislações.

Na prática profissional do(a) pedagogo(a) escolar isso tem significado que em algumas redes de ensino, no Brasil, para atuar como pedagogo escolar se faz necessária a atuação prévia como docente, como é o caso por exemplo da Rede Municipal de Ensino de Curitiba e como previsto no Estatuto do Magistério Paulista³⁹. Já em outras, como é o caso da Rede Estadual de Ensino do estado do Paraná, o ingresso é por concurso ou processo seletivo sem a obrigatoriedade de experiência em docência. Outras ainda, como em alguns municípios do estado de Santa Catarina, a função pode ser comissionada ou, como no Mato Grosso, por atuação eletiva e com mandato.⁴⁰

No caso curitibano, a Lei 8.579/94 em seu artigo 12 apresentava descritas as funções de supervisor escolar e orientador educacional até 2001,

³⁹De acordo com Pinto (2006), embora previsto no Estatuto do Magistério Paulista, o cargo de coordenador pedagógico requer habilitação específica em Pedagogia e experiência mínima de cinco anos como docente. No entanto, isso nunca foi aplicado e o que existe na realidade é o Professor Coordenador Pedagógico instituído em 1996, não sendo necessária a formação pedagógica para atuação.

⁴⁰ No modelo Canadense-Quebequense (Montréal), local aonde realizados o Programa Doutorado Sanduíche, o pedagogo escolar (*conseiller pédagogique*) necessita ser formado em nível superior em um bacharelado, atuar como professor por alguns anos, fazer mestrado em alguma linha da área da educação para só então poder atuar na escola ou na comissão escolar em tal função.

quando com a Lei 10.190 passou a considerar os(as) pedagogos(as) atuantes como professores e os em suporte técnico pedagógico como profissionais do magistério e não mais segmentar a atuação em supervisão ou orientação, bem como não mais solicitar habilitações específicas⁴¹. Conforme consta no artigo 3º nas seções I e II.

I - Magistério Público Municipal, o conjunto formado pelos titulares do cargo único de Profissional do Magistério; II - Profissional do Magistério, servidor investido no cargo que exerce atividades de docência e de suporte técnico pedagógico direto à docência, incluídas a administração escolar e a gestão do processo pedagógico; (CURITIBA, LEI 10.190/2001).

Já no caso da rede de ensino estadual do Paraná, conforme a Lei Complementar número 103 do ano de 2004, o (a) pedagogo(a) deixou de ter sua função de especialista, passando à designação de professor(a) pedagogo(a). Essa afirmação pode ser substantiada no Artigo 5º §4º da referida lei: “Para o exercício do cargo de Professor nas atividades de coordenação, administração escolar, planejamento, supervisão e orientação educacional é exigida graduação em Pedagogia. “ (PARANÁ, LEI COMPLEMENTAR 103/2004).

Nesse contexto local, ocorria em contexto nacional a discussão das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura (DCNCGP). Ao longo de seis anos de tramitação e discussão em diferentes setores da sociedade as DCNCGP entraram em vigor por meio da Resolução do Conselho Federal de Educação nº1/2006.

Com as novas DCNCGP houve a ampliação da carga horária do curso de Pedagogia para 3.200 horas, sendo que anteriormente o curso previa 2.800 horas. Dessa carga horária foram destinadas 300 horas de estágio curricular na

⁴¹Interessante destacar que minha primeira atuação como pedagoga escolar ocorreu no ano de 2002 na Rede Municipal de Educação de Curitiba por meio de um contrato de Regime Integral de Trabalho (RIT). Sistema no qual como professora concursada poderia duplicar minha jornada atuando como Pedagoga Escolar. Naquela época o ofício que vinculava minha atuação foi redigido designando como orientadora educacional, mas na prática já realizávamos um trabalho integrado não segmentando supervisor e orientador educacional. Outro detalhe, é que também foi solicitado o diploma verificando a existência da habilitação para tal. Com isso, podemos afirmar que apesar da LDB 9.304/96 e da Lei 10.190/2001 as contradições na própria prática de atuação e de validação da atuação continuavam a ocorrer.

docência em suas diferentes possibilidades considerando o perfil do egresso do curso.

Cabe ressaltar que nessa carga horária está incluso o estágio “na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos.” (CFE, Art. 8º, 2006), atividades diretamente relacionadas à atuação profissional como pedagogo(a) escolar.

As DCNCGP definiram princípios, condições de ensino e aprendizagem, planejamento e avaliação para o curso de graduação em pedagogia como licenciatura. De acordo com seu artigo 2º, tais princípios se aplicam pra que o egresso do curso possa atuar como docente na educação infantil, séries iniciais do ensino fundamental, ensino médio na modalidade normal, educação profissional e na área de serviços de apoio escolar.

Além dessas atuações específicas da docência, está presente a atuação “[...] em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.” Interessante destacar que não há uma especificação de quais seriam esses conhecimentos e saberes pedagógicos para atuação.

No entanto, destacamos a existência de uma contradição entre os saberes necessários e as atividades requeridas no artigo 4º, pois está posto de forma clara que a licenciatura em Pedagogia se destina à formação de professores e os saberes necessários para atuação como pedagogo(a) escolar são considerados no parágrafo único como saberes das « atividades docentes ». Concordamos que os saberes necessários à ação docente convergem com a atuação como pedagogo escolar, portanto buscamos a partir de Tardif, Lessard e Lahaye (1991) definir os cinco saberes necessários à atuação como docente como base para posteriormente abordarmos os saberes específicos dos (as) pedagogos (as) escolares, pois os entendemos como relacionados, mas também como especificidades.

De acordo com Tardif, Lessard e Lahaye (1991) a atividade docente requer dos professores saberes relacionados a uma diversidade de conhecimentos nos quais os docentes se apoiam e que são construídos ao longo de de seu desenvolvimento profissional, tais como os saberes:

- **curricular**, proveniente dos programas e dos manuais escolares;

- **disciplinar**, que constitui o conteúdo das matérias ensinadas na escola;
- **da formação** profissional adquirida por meio das formações inicial e continuada;
- **experiencial**, oriundo da prática da profissão;
- **cultural**, herdado de sua trajetória de vida e de pertencimento a uma cultura particular.

Considerando a definição de Tardif, Lessard e Lahaye (1991), nas diretrizes são exigidos do(a) pedagogo(a) saberes para além dos docentes, como consta no artigo 3º parágrafo único, os quais organizamos em saberes: articulador, organizacional e de pesquisa e que também são detalhados no artigo 5º como características do perfil do egresso. Salientamos que no Capítulo 4. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: perspectivas a partir dos saberes docentes, Pedagógicos e tecnológicos abordamos com maior detalhamento o aspecto da pesquisa a partir de Stenhouse (1975). O Quadro 2 a seguir descreve como realizamos tal organização com base nas DCNCGP.

QUADRO 2 - SABERES EXIGIDOS DO(A) PEDAGOGO(A) EGRESSO - RESOLUÇÃO CFE 1/2006

SABERES	DESCRIPTIVO NA RESOLUÇÃO CFE 1/2006 Artigo 5º
Articulador	XI - desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;
Organizacional	VIII - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade; XII - participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico; XIII - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;
Pesquisa	IX - Identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras; XIV - realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não-escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;

FONTE: A autora, com base na resolução CFE 1/2006.

Cabe destacar que em nenhum momento a Resolução CFE 1/2006 estabelece como atribuição específica do(a) pedagogo(a) escolar a formação continuada dos professores da escola, por exemplo.

Isso também nos remete à duas contradições. A primeira, relacionada com a prática atual na realidade das escolas públicas estaduais do Paraná, *locus* de atuação dos participantes de nossa pesquisa. Esses profissionais têm sido os responsáveis pela efetivação de parte tal processo aplicando as formações pré-estabelecidas pela secretaria de educação e, além disso, qual o tempo de seu trabalho tem sido destinado à pesquisa?

A segunda está relacionada à confusão entre o papel articulador com o papel formador, o que na compreensão de Placco, Almeida e Souza (2015) faz com que a articulação prevaleça em detrimento da formação. Para as autoras, esse desequilíbrio contribui para que os processos de transformação das práticas quase nunca cheguem a ser cogitados na escola.

Compreendemos dessa forma que a construção da identidade profissional do(a) pedagogo(a) ainda hoje “sofre” consequências dessa história dicotômica e dual. Além disso, é um profissional do qual se requiere muito mais saberes e ações para as quais é formado. Arriscamos ainda em sinalizar que a sua atuação multitarefas o afasta de sua real identidade e de suas atuações, as quais passamos a discutir a seguir.

2.3 PEDAGOGO(A) ESCOLAR: IDENTIDADE, ATUAÇÕES E SABERES

2.3.1 A identidade profissional

O(A) Pedagogo(a), de acordo com Libâneo (2010), é o(a) profissional que atua nas variadas instâncias da prática educativa, sendo elas relacionadas ou não ao ensino, mas que tem relação direta com os objetivos da formação humana em cada contexto histórico. “Em outras palavras, pedagogo é um profissional que lida com fatos, estruturas, contextos, situações referentes à prática educativa em suas várias modalidades.” (LIBÂNEO, 2010, p. 52).

Quanto à atuação do(a) pedagogo(a), esta pode ocorrer na educação formal, informal⁴² ou não formal⁴³. Considerando nossa pesquisa, destacamos

⁴²A **educação informal** corresponderia às ações e influências exercidas pelo meio, pelo ambiente sociocultural, e que se desenvolve por meio das relações dos indivíduos e grupos em

a atuação na educação formal que “compreenderia instâncias de formação, escolares ou não, onde há objetivos educativos explícitos e uma ação intencional institucionalizada, estruturada, sistemática. (LIBÂNEO, 2010, p.31, grifo do autor).

No que se refere à atuação como Pedagogo(a) Escolar, Libâneo (2011) considera-o como “não docente”. No entanto, discordamos em parte com o autor, pois o(a) pedagogo(a) não docente também tem desempenhado um papel docente no que se refere à formação continuada em serviço dos professores na escola, sua carreira é considerada docente em muitas redes de ensino e nos processos de desenvolvimento profissional ele (a) é considerado (a) docente.

O pedagogo escolar tem sido o responsável pela aplicação de semanas pedagógicas, leituras e discussão de materiais elaborados pelas redes de ensino. Além disso, a LDB 9394/96 define a docência como a base da formação na graduação em pedagogia, como o artigo 64 que substantia tal afirmação:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (BRASIL, LDB 9394/96)

É justamente essa “multidimensionalidade” do processo formativo inicial do(a) pedagogo(a) que deseja dar conta de todas as esferas: o cientista, o professor e o pedagogo escolar, tanto que percebemos a sua reprodução também no campo da formação continuada desse profissional, quando ela existe, revelando as “ausências” e as “fragilidades” desses processos, Dýck e Brito (2017). Isso significa, por exemplo, que enquanto o professor de determinada disciplina tem acesso a formações específicas concernentes aos

seu ambiente humano e social, ecológico, físico e cultural, das quais resultam conhecimentos, experiências, práticas, mas que não estão ligadas especificamente a uma instituição nem são intencionalmente organizadas. (LIBÂNEO, 2010, p.31, grifo do autor).

⁴³A **educação não-formal** seria a realizada em instituições educativas fora dos marcos institucionais, mas com certo grau de sistematização e estruturação. (LIBÂNEO, 2010, p.31, grifo do autor).

saberes necessários à sua atuação, os(as) pedagogos(as) escolares acabam não recebendo esse tipo de formação.

Corroborando com essa afirmação, para Libâneo (2010) existe uma identificação do curso de pedagogia com a formação de professores e os legisladores desde 1939 “tentaram equacionar a formação do (a) pedagogo (a) *stricto sensu* e a formação de professores num curso só, mas foram reincidentes as tentativas de reduzi-lo à formação de professores.” (LIBÂNEO, 2010, p. 12).

Para Libâneo (2011) o(a) pedagogo escolar, no sentido *stricto sensu*, tem ação “imprescindível para assegurar nas escolas a integração e articulação do trabalho pedagógico-didático [...]”. (LIBÂNEO, 2011, p.77).

No entanto, nossa realidade formativa inicial universalista não tem se debruçado com profundidade nessa especificidade, integração e articulação do trabalho pedagógico-didático, propondo uma formação que privilegia a docência, Libâneo (2011).

Essa é, de certa forma, uma velha questão na área da Pedagogia e ao mesmo tempo polêmica, pois corremos o risco de separar as formações e atuações desintegrando-as, além da separação entre teoria e prática, entre os que pensam a escola e os que atuam na escola promovendo uma divisão técnica do trabalho.

No entanto, compreendemos que esse receio oriundo de nossa história de especialização nas funções e papéis educativos na escola, como por exemplo, as atuações do(a) pedagogo(a): Professor das Disciplinas Pedagógicas do Segundo Grau, Orientador Educacional, Administrador Escolar, Supervisor Escolar e Inspetor Escolar, após o parecer do Conselho Federal de Educação 252/69.

Atuações que, segundo Libâneo (2011), detinham características de controle e não de contribuição e orientação teórico-metodológica aos professores, típicas do período tecnicista da educação brasileira. Com base nessa compreensão, passamos a discutir as atuações e as funções desse(a) profissional na escola.

2.3.2 As atuações e funções na escola

Com as mudanças sociais após o processo de democratização do Brasil e, principalmente, a proposição da gestão democrática na escola a partir da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, o papel de controlador do (a) pedagogo (a) tem se transformado em uma função “articuladora, formadora e transformadora” (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2015, p.10).

Discutimos anteriormente que a característica da dualidade na formação inicial revela-se na continuada, mas também no seu desenvolvimento profissional como um todo. É importante destacar que a compreensão de desenvolvimento profissional a partir de Marcelo (1999) considera todo o itinerário de atuação e carreira envolvendo os aspectos pessoais, profissionais, institucionais e organizacionais. Foi considerando essa premissa que articulamos a compreensão do desenvolvimento profissional do (a) pedagogo (a) escolar a partir de Marcelo (1999). Um processo que se inicia antes da formação inicial e percorre toda a jornada profissional e de formação continuada do (a) pedagogo (a) escolar, que assim como os professores, detém experiências e saberes específicos.

Isso nos remete à evidência no campo empírico, como mencionado na introdução, da necessidade de compreendermos as especificidades do processo de formação continuada do (a) pedagogo (a) escolar. Isso porque, conforme Placco, Almeida e Souza (2015), apesar das iniciativas das redes de ensino em promover orientação, discussão e formação, nem sempre atendem às necessidades dos (as) pedagogos (as) escolares, aspecto também evidenciado na pesquisa de Dýck e Brito (2017). Portanto, estes encontram-se “sozinhos” em sua caminhada “articuladora, formadora e transformadora” da escola e dos professores sem serem apoiados (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2015).

Se o campo de atuação do (a) pedagogo (a) escolar é a escola, quais seriam suas atuações nela e em sua Cultura Escolar? Para responder essa questão primeiramente nos baseamos na definição de Forquin (1993), para quem

a escola é, também, um “mundo social”, que tem suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu

imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos. (FORQUIN, 1993, p. 167)

Bem como nas descrições das diferentes frentes de atuação na escola oriundas de Verdy (2005, p. 20)⁴⁴, Pinto (2006) e Libâneo (2011, p. 78), conforme descrevemos no Quadro 3 a seguir.

QUADRO 3 - ATUAÇÕES DO(A) PEDAGOGO(A) ESCOLAR

AUTORES	Currículo e Projeto pedagógico	Orientação didático-metodológica	Orientação relacionada aos estudantes	Formação continuada e Desenvolvimento profissional	Pesquisa
Tardif e Lessard (1999, p. 471)	Responsável pela implementação dos programas e dos novos programas vindos do ministério da educação e das redes de ensino	Com conhecimento especializado sobre o currículo deve auxiliar nas estratégias pedagógicas	Não, a sua atuação se endereça especificamente aos professores	Sim, sua tarefa envolve a formação e a inovação pedagógica.	Não menciona
Verdy (2005, p. 20-24)	Ações de informação relacionadas aos saberes normativos, referentes aos programas, ao currículo e ao projeto da escola.	Acompanhamento dos professores e estímulo	Menciona o aspecto do acompanhamento da relação interpessoal e em relação às ações pedagógicas dos professores para com os estudantes, mas não especificamente os estudantes.	Formação e Desenvolvimento por meio dos(as) pedagogos(as) escolares de setor e da escola, como um formador de adultos.	Menciona a pesquisa como uma das funções na escola e fora dela.
Pinto (2006, p.128-154)	Na cultura escolar por meio do Projeto Político Pedagógico	Coordenação do Trabalho pedagógico junto aos professores	Coordenação do Trabalho pedagógico junto aos estudantes.	Desenvolvimento Profissional em serviço dos professores, funcionários não-docentes e estagiários das licenciaturas.	Não menciona
Libâneo (2011, p.78)	Formulação e execução do projeto pedagógico curricular; organização curricular;	Orientação metodológica; assistência pedagógico-didática aos professores na sala de aula numa relação interativa e compartilhada com o professor e os alunos; Práticas de avaliação da aprendizagem.	Diagnóstico e atendimento de necessidades ligadas ao ensino e aprendizagem dos alunos em conjunto com o professor.	Atividades de formação continuada.	Colabora o nas práticas de reflexão e investigação.

Continua

⁴⁴Julie Verdy defendeu sua tese de doutoramento na Universidade de Montreal em 2005. Em sua tese, orientada por Claude Lessard, descreve as atuações e os saberes dos(as) pedagogos(as) escolares (*conseillères pédagogique*) da província do Québec-Canadá que trabalham em escolas de ensino fundamental e médio.

AUTORES	Currículo e Projeto pedagógico	Orientação didático-metodológica	Orientação relacionada aos estudantes	Formação continuada e Desenvolvimento profissional	Pesquisa
Comissão Europeia de Educação e formação (2013, p.15-17)	Não menciona de forma direta, apenas com relação a aspectos de inovação escolar.	Considerada como uma competência em primeira instância. Conhecimento de base sobre aprendizagem e ensino relacionada aos conteúdos das disciplinas	A única menção ao apoio aos estudantes é quando esse profissional é professor de futuros professores.	Gerenciar a complexidade da formação continuada dos professores, as atividades, os papéis e o relacionamento. Foco em como os adultos aprendem associado à pedagogia e ao conhecimento organizacional.	Conhecimento e desenvolvimento de pesquisa e pensamento crítico.

FONTE: A autora (2017).

As ações descritas no quadro anterior muitas vezes se atualizam para outras não previstas, Verdy (2005), considerando a especificidade dessa atuação profissional na escola. Além disso, essas atividades estão relacionadas sempre às necessidades individuais, coletivas e organizacionais da escola.

A principal diferença entre as frentes de atuação na escola, entre os autores e os documentos da União Europeia, diz respeito ao exemplo quebequense de Verdy (2005), que versa sobre focar na ação junto aos professores. Enquanto isso, no exemplo brasileiro o (a) pedagogo (a) escolar atua também junto aos estudantes. No caso europeu, esses profissionais atuam com os estudantes apenas quando esses são futuros professores.

Diferentemente de Pinto (2006), Verdy (2005) e Libâneo (2011) mencionam também essas frentes de ação relacionadas às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Apesar de Verdy (2005) não aprofundar esse aspecto, a autora o menciona como um dos saberes profissionais do (a) pedagogo (a) escolar relacionado à comunicação, o qual aprofundamos posteriormente.

Apesar de Pinto (2006) e Tardif e Lessard (1999) não mencionarem a frente de ação pesquisa e Verdy (2005) não aprofundar tal aspecto, Libâneo (2011) ressalta essa ação como parte primordial da atuação profissional do (a) pedagogo (a) escolar. O que também foi identificado no documento da Comissão Europeia como parte da atuação, identidade, mas sobretudo como

parte de um possível desenvolvimento profissional por meio da pesquisa sobre os saberes da profissão com viés teórico, prático e crítico.

Com o **Quadro 3 – Atuações do (a) pedagogo (a) escolar** podemos observar que a prática profissional do (a) pedagogo (a) escolar tem revelado “múltiplas” tarefas tanto no Brasil, quanto no Quebec – Canadá, como nos países da União Europeia. No entanto, nos modelos quebequense-canadense e da União Europeia a atuação está fortemente relacionada ao processo de permitir o desenvolvimento profissional dos professores e da escola relativamente ao ensino e a aprendizagem.

Tal afirmação encontra respaldo em Pinto (2006), pois os (as) pedagogos (as) escolares também desempenham ações formativas dos profissionais não-docentes da escola e dos estagiários das licenciaturas, enquanto que no Quebec – Canadá essas atividades não cabem exclusivamente ao pedagogo escolar (*conseillères pédagogique*), pois existe um supervisor de estágio vinculado às escolas e às universidades. Já no sistema da União Europeia esses profissionais desempenham também esses papéis.

O documento da Comissão Europeia de Educação e Formação (2013) considera que esses profissionais desempenham papel chave para o sistema educacional como um todo. Existe, conforme o documento, a necessidade de ampliar o conhecimento das autoridades e equipes que formulam as políticas formativas de que esse papel desempenhado pelo pedagogo escolar (*teacher educator*) requer o desenvolvimento de políticas de suporte à essa profissão.

O documento propõe o fortalecimento da identidade e dos saberes desses profissionais a partir da compreensão de seu papel multidimensional. Além de que,

em cada sistema educacional deve existir uma diversa oferta de desenvolvimento profissional que esteja ao encontro especificamente das necessidades do pedagogo escolar. A isso pode-se incluir, por exemplo, projetos de pesquisa, mudanças nos setores de atuação, mobilidade e aprendizagem colaborativa em redes de trabalho e comunidades profissionais. Os empregadores dos (as) pedagogos (as) escolares devem permitir suporte prático suficiente (incluindo tempo e financeiro) para que esses profissionais possam participar

dessas oportunidades. (EUROPEAN COMISSION, 2013, p. 39, tradução nossa⁴⁵).

Essa afirmação, baseada em pesquisas europeias, considera tais ações como necessárias ao aprofundamento do desenvolvimento profissional, visto que até então as pesquisas e os esforços não contemplaram os (as) pedagogos (as) escolares. Vale destacar ainda que o excerto em questão trata dos profissionais como se estes estivessem à parte do desenvolvimento profissional docente, sendo ao mesmo tempo atuantes no referido processo. Outro detalhe é que a proposta de desenvolvimento profissional para os (as) pedagogos (as) escolares sugere que esse processo deva ser baseado nos saberes, na pesquisa voltada para o trabalho e a aprendizagem.

O reconhecimento dessa necessidade formativa vem ao encontro das características atuais para o desenvolvimento da sociedade e da educação no que diz respeito às TIC, à aprendizagem de uma segunda língua, diversidade, inclusão. Isso tem relação direta em nossa compreensão com a globalização, com a cibercultura e principalmente com a mudança cultural na Europa com o recente ciclo imigratório. Como discutiremos a seguir, esses profissionais são vinculados como agentes de aplicação de mudanças e inovações nos currículos e também nas escolas.

Cada um dos países⁴⁶ descritos no referido documento tem sua forma específica de ingresso na carreira e elementos chave da identidade e atuação, sendo que apenas a Noruega e a Áustria iniciaram um processo de desenvolvimento profissional específico para tais profissionais. No primeiro país, este processo está baseado em programas de doutoramento. Já no segundo, em cursos de treinamento para apoio de processos de inovação na escola.

Assim como no Brasil, os (as) pedagogos (as) escolares do Quebec-Canadá entre os anos de 1960 e 1970 faziam parte de um corpo de inspetores

⁴⁵*In each education system there should be a diverse offer of professional development opportunities conceived specifically to meet the needs of teacher educators. This could include, for example, research projects, job rotation, mobility and collaborative learning in networks and professional communities. Employers of teacher educators should allow them sufficient practical support (including time and finance) to take part in these opportunities.* (EUROPEAN COMISSION, 2013, p. 39).

⁴⁶ O documento exemplifica os exemplos da Bélgica, Holanda, Luxemburgo, Estônia, Alemanha, Áustria, Suécia, Hungria, Finlândia, Irlanda as necessárias qualificações para tal atuação.

de escola, pois na época sua ação era consequência das necessidades de formação dos professores e da implementação de reformas educacionais. “Eles vão trabalhar depois disso em um quadro de reformas sucessivas dos programas escolares, tanto nos programas gerais quanto nos programas dos conteúdos.” (TARDIF; LESSARD, 1999, p. 464, tradução nossa)⁴⁷.

Assim como ocorreu e ocorre no Brasil, os programas no Quebec-Canadá também foram planejados pelo Ministério da Educação e Redes de Ensino (*Commissions Scolaires*). Para Tardif e Lessard (1999), as mudanças curriculares constantes provocaram nos professores uma visão negativa acerca delas e “é evidente que esta concepção negativa da mudança curricular reflete sobre quem a encarna no cotidiano: o pedagogo escolar.” (TARDIF; LESSARD, 1999, p. 465, tradução nossa)⁴⁸.

O trabalho do (a) pedagogo (a) escolar tem, portanto, como tarefa principal, oferecer suporte ao ensino.

Ele é encarregado da implementação dos programas, dos métodos e de outros meios pedagógicos adaptados as necessidades da rede de ensino e dos estudantes em uma ou mais disciplinas; eles devem igualmente orientar os atores concernentes a essas questões. (TARDIF; LESSARD, 1999, p. 465, tradução nossa)⁴⁹.

De acordo com os autores, o (a) pedagogo(a) escolar é um (a) agente de mudanças, visto que suas tarefas estão sempre relacionadas à inovação e à transformação das práticas em sala de aula, no currículo e na escola; além de para os professores serem “as criaturas da secretaria da educação”⁵⁰, pois atuam como intermediários entre a secretaria de educação e o corpo docente.

Diante disso, seu trabalho e suas ações na escola dependem muito mais do que representa sua formação ou sua posição como pedagogo (a)

⁴⁷Il vont beaucoup travailler par la suite dans le cadre des réformes successives des programmes scolaires, tant des programmes généraux que des programmes par matière. (TARDIF; LESSARD, 1999, p.464).

⁴⁸Il est évident que cette conception assez négative du changement curriculaire va rejaillir sur celui qui l’incarne au quotidien :le conseiller pédagogique. (TARDIF; LESSARD, 1999, p.465).

⁴⁹Il est chargé de l’implantation des programmes, des méthodes et des autres moyens pédagogiques adaptés aux besoins de la commission scolaire et sa clientèle dans une ou plusieurs disciplines; il doit également conseiller les personnes concernées par ces questions. (TARDIF; LESSARD, 1999, p.465).

⁵⁰ “créatures des Commissions Scolaires (TARDIF; LESSARD, 1999, p.465).

escolar, dependem na verdade de sua atitude perante os professores. (TARDIF; LESSARD, 1999).

A contribuição do (a) pedagogo (a) escolar para a vida da escola é fundamental no sentido de dar suporte às iniciativas pedagógicas dos professores ao mesmo tempo em que sofre as tensões e resistências oriundas de sua posição articuladora entre a rede de ensino, a direção e professores. Isso porque, conforme Tardif e Lessard (1999), essas tensões e resistências ao trabalho do (a) pedagogo (a) escolar ocorrem, pois, como já mencionamos anteriormente, são identificados com a administração da rede de ensino, com as reformas curriculares e suas ações podem ameaçar a autonomia pedagógica dos professores.

Por outro lado, existem aspectos positivos nesse relacionamento de acordo com os autores, principalmente no que se refere ao apoio ofertado aos professores em casos de problemas sociais dos estudantes. De qualquer forma, “sua posição é desconfortável. “(TARDIF; LESSARD, 1999, p. 472)⁵¹.

Em síntese, o que podemos afirmar é que a essência do trabalho do (a) pedagogo (a) escolar ao longo da história, tanto no Brasil como no Quebec-Canadá e União Europeia tem oscilado entre o controle, o apoio e a inovação para com os professores e a cultura escolar. Passamos a discutir com mais detalhes esses aspectos da cultura escolar.

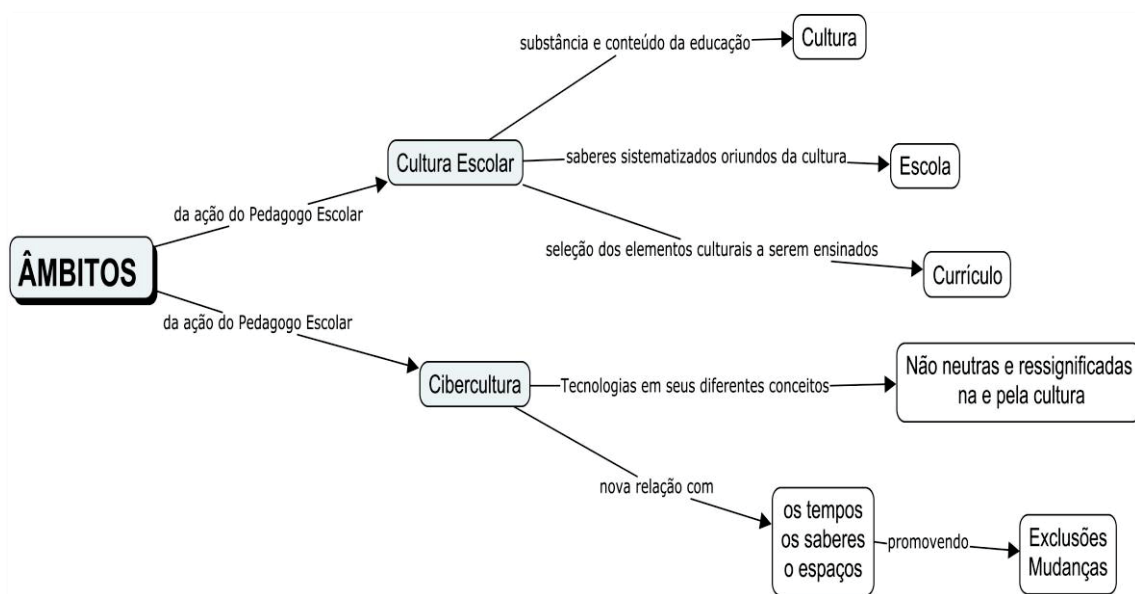
⁵¹ “*Bref, leur position est inconfortable.*” (TARDIF ; LESSARD, 1999, p.472).

3. CULTURA ESCOLAR E CIBERCULTURA: ÂMBITOS DA AÇÃO DO(A) PEDAGOGO(A) ESCOLAR

A inserção social dessas novas tecnologias tem ocorrido com a mesma velocidade e intensidade com que elas se oferecem, são incorporadas e descartadas pouco tempo depois, substituídas por algo novo, mais poderoso e diferente, em múltiplos sentidos.
(KENSKI, 2014, p.61).

Para discutirmos os sentidos, as definições e mesmo a vivência da cultura escolar como âmbito da atuação do(a) pedagogo(a) Escolar, recorreremos às definições de cultura e sua relação com a escola. Além disso, discutimos a cultura escolar e o currículo como parte da seleção dos elementos culturais a serem transmitidos para as novas gerações. Finalizamos o capítulo discutindo que essa seleção cultural na atualidade tem relação com as tecnologias e por consequência a cibercultura, pois compreendemos que a cultura escolar e a cibercultura também são âmbitos da atuação do (a) pedagogo(a) escolar na atualidade. No Mapa Mental 4 é possível visualizar em forma gráfica a síntese das ideias que são desenvolvidas ao longo do capítulo.

MAPA MENTAL 4-ÂMBITOS DA AÇÃO DO(A) PEDAGOGO(A) ESCOLAR



FONTE: A autora (2017).

3.1 CULTURA E ESCOLA

Dentre as múltiplas definições de cultura, nos baseamos em Forquin (1993), para quem a cultura pode ser compreendida para além de suas definições: elitista ou descritiva.

A cultura elitista ou universalista é considerada, por Forquin (1993), como o conjunto das disposições e das qualidades do espírito 'cultivado'. A descritiva ou particularista estaria relacionada ao conjunto de traços característicos do modo de vida de uma sociedade, comunidade ou grupo, dos mais simples aos complexos.

No entanto, para o autor essas definições em separado não nos permitem responder as questões que relacionam a cultura e a educação. Isso porque para ele as definições de cultura se estranham e se complementam ao mesmo tempo. Tal compreensão é similar para Eagleton (2003) quando argumenta que cada de cultura é compreendida pela outra de forma oposta, caminhando ao mesmo tempo para uma estreiteza e amplitude que se complementam. Compreendemos, portanto, a escola como sendo

um lugar específico, onde os membros das gerações jovens são reunidos por grupos de idade a fim de adquirir sistematicamente, segundo procedimentos e modalidades fortemente codificadas, disposições e competências que não são do mesmo tipo das que eles teriam podido adquirir ao acaso das circunstâncias da vida em função de suas demandas espontâneas. (FORQUIN, 1993, p. 169).

Portanto, se a escola tem como função o ensinar, esse significa permitir que seus participantes (o estudante, o professor o pedagogo) estejam na “[...] presença de certos elementos da cultura a fim de que deles se nutra, que os incorpore à sua substância, que construa a sua identidade intelectual e pessoal em função deles.” (FORQUIN, 1993, p.168).

A escola tem sua função de transmissão cultural e esse processo envolve a identidade dos profissionais que nela trabalham, seja o professor ou, em nossa pesquisa, o pedagogo escolar. No entanto, essa escola e esses profissionais têm vivido o que Forquin (1993) denomina de crise da educação. Essa crise, para o autor, está relacionada às mudanças constantes naquilo que seriam “as verdades a serem ensinadas” (Forquin, 1993, p.9), pois tem sido

difícil de definir e justificar as mudanças constantes nos currículos, nos conteúdos a ensinar.

Para Forquin (1993), isso promove a crise na educação que é “demonstrada em particular, pela instabilidade dos programas e cursos escolares constatados por toda a parte.” (FORQUIN, 1993, p. 9). Isso também se revela no fato de não se saber verdadeiramente o que se deve ensinar, segundo o autor.

Talvez seja por isso que a partir de uma ideia de cultura não tão “consistente” que “a função de transmissão cultural da escola seja cada vez mais difícil de ser identificada.” (FORQUIN, 1993, p. 19).

Essa afirmação nos remete ao que Forquin (1993) considera como uma “situação paradoxal, de não poder dispensar a ideia de cultura, mas tampouco de poder ser utilizada como conceito claro e operatório.” (FORQUIN, 1993, p.10).

De qualquer forma, nos colocamos a pensar a cultura e a educação de forma que a primeira é a justificativa da segunda. Isso significa afirmar que

toda educação é sempre educação de alguém por alguém, ela supõe sempre, também, necessariamente, a comunicação, a transmissão, a aquisição de alguma coisa: conhecimentos, competências, crenças, hábitos, valores, que constituem o que se chama precisamente de “conteúdo” da educação. (FORQUIN, 1993, p. 10).

Esse conteúdo em nossa compreensão é, portanto, cultural e se é cultural a tecnologia está integrada a ele, Feenberg (2005). Cada sociedade expressa o seu conjunto de conhecimentos que deseja repassar às próximas gerações, num ciclo de manutenção que, conforme Forquin (1993), também é de evolução da própria cultura. Sendo assim a cultura seria sempre como “alguma coisa que nos precede, nos ultrapassa e nos institui enquanto sujeitos humanos [...]” (FORQUIN, 1993, p.10).

Essa compreensão de cultura apresenta dois aspectos que se relacionam à transmissão cultural. O primeiro, uma transmissão mais ou menos institucionalizada. Já o segundo aspecto está relacionado às aprendizagens informais, ocultas. Essas por sua vez, para o autor, podem não sobreviver para as próximas gerações.

Dessa forma, a transmissão cultural significa a ideia de permanência e, portanto, a educação escolar desempenha um papel primordial nesse processo de “manutenção” de um patrimônio às próximas gerações humanas, ao mesmo tempo em que ela serve de meio para mudanças.

É por isso que educação e cultura têm relações complementares e pensadas de forma conectada, pois “a educação não é nada fora da cultura e sem ela.” (FORQUIN, 1993, p. 14). Pensando em uma, não fugimos da reflexão sobre a outra e vice-versa.

Sendo assim, toda educação escolar pressupõe a seleção de elementos culturais e sua reelaboração para serem ensinados. Dentre esses elementos incluímos as tecnologias. É por isso que compreendemos a tecnologia em sua dimensão não neutra, mas cultural conforme Feenberg (2005)⁵².

Sabemos que esses elementos da cultura, de acordo com Forquin (1993), não são recebidos pelos indivíduos ou grupo de indivíduos da mesma forma ou incontestavelmente. Por isso, “a educação não transmite jamais a cultura, considerada como um patrimônio simbólico unitário e imperiosamente coerente. Nem sequer dizemos que ela transmite fielmente uma cultura ou culturas [...] no máximo, algo da cultura [...]” (FORQUIN, 1993, p. 15).

A escola, ensinando uma parte extremamente restrita de tudo o que constitui experiência coletiva e cultura viva de uma comunidade humana, Forquin (1993), ainda assim, essa parte restrita necessita de uma transformação para transmissão às novas gerações.

Isso significa dizer que a educação viabiliza o processo de transmissão e perpetuação e, ao mesmo tempo, de mudança da cultura, pois a educação é permeada pelas tensões nela e fora dela existentes.

Nesse sentido, a educação seleciona parte da cultura havendo uma especificidade e uma seletividade quando a cultura sai de sua definição geral e passa a compor o que constitui a **cultura escolar**.

⁵²Andrew Feenberg - Simon Fraser University - Canadá

3.2 CULTURA ESCOLAR E O CURRÍCULO

Forquin (1993, p.167) define a cultura escolar como o “conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que selecionados, organizados, normalizados e rotinizados, sob o efeito dos imperativos de didatização e que constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas”. Logo, a educação está baseada em uma seleção de elementos e reformulação de significados existentes na cultura.

Isto significa que não se ensina tudo o que compõe uma cultura, e que toda educação realiza uma combinação particular de ênfases sobre algumas coisas e de omissões de algumas outras coisas. Nesta perspectiva, a cultura é considerada como um repertório, um fundo, um tesouro no interior do qual a educação efetua, de certo modo, extratos para fins didáticos. (FORQUIN, 1993, p.38).

No entanto, Mafra (2003, p. 118) “ressalva que pela característica do modelo burocrático-tecnocrático da escola graduada, a cultura escolar acaba por sofrer o poder instituído da cultura hegemônica”. Para a autora, a cultura escolar geralmente está focada na cultura hegemônica, o que faz com que seja articulada privilegiando a referida cultura, deixando de fora outras culturas, as quais representam diferentes comunidades com características e peculiaridades.

A cultura escolar sob as tensões que ocorrem no chão da escola, a influência do que acontece além dela, os contatos com as diferentes culturas dos estudantes, dos professores, dos funcionários, dos(as) próprios(as) pedagogos(as) escolares, a forma como essas diferentes culturas se repelem e se resignificam, afloram manifestações de estranhamento, enfrentamento, reconhecimento e de alteridade constituindo a **cultura na escola**. A esse respeito Mafra (2003, p. 128-131) afirma que

a cultura em seu sentido erudito se resignifica em contato com as diferentes culturas existentes na escola. Ao mesmo tempo em que esta tem uma cultura peculiar e uma característica que a determina como única, bem como uma trajetória e um período histórico. (MAFRA, 2003, p.128-131).

Similarmente, mas avançando um pouco nos sentidos de ser da cultura escolar a realizadora da tentativa de homogeneizar a cultura dos estudantes, Barroso (2012) considera que esse paradoxo entre a cultura escolar e a cultura

dos estudantes é de certa forma responsável pelos “fenômenos de exclusão de alunos e professores e de uma tensão permanente nas relações que estabelecem entre si.” (BARROSO, 2012, p.09).

Isso significa que para o autor a cultura da escola acaba por manifestar uma violência simbólica sobre a cultura que chega à escola pelos professores, pedagogos escolares, diretores e estudantes. O que para ele se explica em entender que “o problema não está na escola em si mesma, mas num conjunto de características formais, vindas do passado, que impedem a sua adaptação às necessidades do presente.” (BARROSO, 2012, p. 11). Sendo assim, sua compreensão na força dos atores atuantes na escola para a mudança na cultura escolar. Desses atores é que destacamos a ação do(a) pedagogo(a) escolar.

Por outro lado, o modo peculiar de cada escola ao realizar a transposição didática⁵³ dos elementos que compõem a cultura escolar, a cultura na escola, como se posiciona diante das relações de poder, dos acontecimentos, das diferentes vozes é que permite ressignificar sua própria cultura e sua identidade, designando a **cultura da escola**.

Para Mafra (2003), a cultura da escola é como a marca, a identidade, a característica e traços culturais elaborados, repassados, incorporados pela e na experiência do cotidiano de determinada escola⁵⁴.

Para Barroso (2012) a definição da cultura da escola pode variar, mas em síntese ela “corresponde a uma metáfora com que se pretende significar os elementos e processos organizacionais que identificam o *ethos* de uma determinada escola, como por exemplo, valores, crenças, ideologias, normas, condutas, rotinas, hábitos, símbolos, etc.” (BARROSO, 2012, p. 15).

E por fim, a cultura na escola como a “forma” em que cada escola se acultura ao receber, ser tensionada ou repelir determinadas culturas que não lhe são “comuns” ou mesmo a forma escolar estabelecida como uma estrutura “rígida” construída historicamente em nossa cultura ocidental.

⁵³ Para Forquin (1993, p.16) transposição didática é a mediação dos processos educativos, a aplicação de metodologias para aprendizagem, bem como, busca saberes intermediários e até mesmo o uso de simulações para aproximações para tornar comunicáveis ao aluno a ciência do sábio, a obra do escritor ou do artista, ou o pensamento do teórico.

⁵⁴ Trecho adaptado a partir do capítulo intitulado Educação e sociedade da informação de Simonian (2009 p. 16-17).

Dentre todos esses elementos da cultura escolar como âmbito da atuação do(a) pedagogo(a) escolar, optamos por também discutir o currículo escolar. Isso porque, como já mencionamos anteriormente, é por meio dele que se baseia o trabalho do(a) pedagogo(a) escolar. Partimos da compreensão de Forquin (1993) que nos debruçarmos sobre o currículo é

se interessar não somente pelas estruturas e pelos efeitos sociais da educação, mas também pelos conteúdos dos programas de ensino, pelos tipos de conhecimento, pelas significações e pelos valores que constituem a substância mesma do currículo. (FORQUIN, 1993, p. 163).

Apesar da polissemia da definição de currículo escolar, buscamos uma definição a partir de Sacristán (2008). O autor o considera como meio de confluência de práticas, um elemento da cultura escolar que está em ação e é histórico, ou seja, “além de ser suscetível a enfoques paradigmáticos diferentes, é utilizado para processos ou fases distintas do desenvolvimento curricular.” (SACRISTÁN, 2008, p. 103).

Na compreensão de que ele se constrói reside, para Sacristán (2008), a ideia de que é ativo e aberto aos agentes participantes, tais como: “professores, alunos, pais, forças sociais, grupos de criadores, intelectuais, para que não seja uma mera reprodução de decisões e modelações implícitas.” (SACRISTÁN, 2008, p.202). Nesses agentes participantes incluímos o(a) pedagogo(a) escolar, apesar de não mencionado claramente pelo autor, mas o colocamos como um dos agentes participantes da ação construtora do currículo escolar.

O currículo escolar e a objetivação de seu significado têm seu desenvolvimento em diferentes formas que, com base em Sacristán (2008), podemos descrever como: prescrito, apresentado aos professores, moldado pelos professores, em ação, realizado, avaliado e oculto. Já com base em Simonian (2009), o currículo como tecnologia. Passamos agora a descrever cada uma dessas compreensões detalhadamente.

O **Currículo Prescrito** seria a “consequência das regulações inexoráveis às quais está submetido, levando em conta sua significação social, existe algum tipo de prescrição ou orientação do que deve ser seu conteúdo, principalmente a escolaridade obrigatória”. (SACRISTÁN, 2008, p.104). Assim,

podemos afirmar que este currículo prescrito seria o formal designado pela rede de ensino ou administração pública de ensino e que é adotado como o documento que estrutura e normatiza a organização da escola. Consideramos também com essa definição o Projeto Político Pedagógico da Escola. Isto posto, compreendemos o currículo prescrito relacionado diretamente à cultura escolar por esse ser planejado e sistematizado considerando os aspectos ideológicos, sociais, histórico e culturais.

O **Currículo Apresentado aos Professores** representa “uma série de meios, elaborados por diferentes instâncias, que costumam traduzir para os professores o significado e os conteúdos do currículo prescrito, realizando a interpretação deste.” (SACRISTÁN, 2008, p.105). Este currículo apresentado aos professores seria a transposição do currículo prescrito em materiais didáticos, tecnologias educacionais e as estruturações dos programas de formação continuada.

O **Currículo Moldado pelos Professores** “independente do papel que consideremos que ele há de ter neste processo de planejar a prática, de fato é um ‘tradutor’ que intervém na configuração dos significados das propostas curriculares.” (SACRISTÁN, 2008, p.105). Portanto, o professor é um agente ativo e decisivo na efetivação dos conteúdos e significados do currículo, ele vai moldando a partir de sua cultura e da cultura da e na escola o uso e práticas de todos os componentes do currículo. E, portanto, em nossa compreensão o pedagogo escolar desempenha o papel de orientador e articulador desse processo de interação professor-curriculum.

No **Currículo em Ação** “a prática ultrapassa os propósitos do currículo, devido ao complexo tráfico de influência, às interações, etc. que se produzem na mesma.” (SACRISTÁN, 2008, p.106). Entendemos então que são os saberes teóricos e práticos dos professores e dos(as) pedagogos(as) escolares que irão de fato mediar a execução do currículo em um processo que se atualiza constantemente pelas características dos estudantes e das realidades escolares, sociais e políticas.

O **Currículo Realizado** evidenciado “como efeito da prática que se produzem efeitos complexos dos mais diversos tipos: cognitivo, afetivo, social, moral, etc.[...] As consequências do currículo se refletem em aprendizagens dos alunos, mas também afetam os professores, na forma de socialização

profissional, e inclusive se projetam no ambiente social, familiar, etc.” (SACRISTÁN, 2008, p.106).

O **Currículo Avaliado** “através do currículo avaliado se reforça um significado definido na prática do que é realmente.” (SACRISTÁN, 2008, p.106). Podemos verificar na prática a avaliação do currículo por meio de avaliações em larga escala, o acompanhamento dos(as) pedagogos(as) escolares dos planejamentos e das atividades promovidas pelos professores, por exemplo.

Currículo Oculto para Sacristán (2008) são os saberes práticos e os científicos e como a escola e seus atores os compreendem com base em sua realidade. Além disso, as práticas culturais e sociais de cada comunidade escolar ou mesmo a cultura da escola por meio da “forma” como rotiniza, organiza e coordena seus tempos, espaços, saberes e atores.

Currículo como tecnologia organizadora – entendemos que uma das primeiras tecnologias com a qual o(a) pedagogo(a) escolar trabalha na cultura escolar é o currículo em suas diferentes formas. Seja ele o prescrito pela rede de ensino ou mesmo o realizado por meio do projeto político pedagógico da escola. Essa compreensão está baseada em Simonian (2009), quando apresenta sua compreensão acerca das tecnologias organizadoras e simbólicas com as quais concordamos em vincular o currículo, pois essa é a principal tecnologia da cultura escolar com a qual o pedagogo articula e organiza o trabalho pedagógico na escola.

A partir do conceito de tecnologia organizadora temos como exemplo, toda a forma como a escola é organizada; como os programas e currículos são estruturados; como os professores, planejam, elaboram e executam suas aulas. Já com o conceito de tecnologia simbólica temos, por exemplo, toda a comunicação que ocorre em uma aula, seja ela entre professor e alunos, alunos e alunos, professor e conhecimento, alunos e conhecimentos e principalmente como cada um e todos juntamente se comunicam. (SIMONIAN, 2009, p.51).

Nesse sentido, considerando essa compreensão e a conjuntura nacional em relação às proposições para currículo da educação básica brasileira decidimos analisar a primeira tecnologia de trabalho do(a) pedagogo(a) para a possível articulação das demais na cultura escolar. Como

estão ou não presentes as tecnologias nesse currículo com o qual o(a) pedagogo(a) irá trabalhar? Buscamos tecer essa discussão a partir da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) de forma a compreender um pouco mais as possíveis necessidades formativas desses profissionais.

Currículo escolar na atualidade educacional brasileira: nossa pesquisa faz interface com as tecnologias, dessa forma observamos então o que Forquin (1993) menciona como a constante instabilidade no que se deve ensinar revelando-se também na “instabilidade” de compreensão das tecnologias no currículo.

Afirmamos isso com base na análise de Simonian e Brito (2016), pois as autoras identificaram diferentes conceituações de tecnologias nos diferentes componentes curriculares da BNCC, sendo estes ausentes nos componentes de Educação Física e Sociologia, por exemplo. “Uma contradição com o vivenciado em nossa sociedade desde seus primórdios, visto ser a tecnologia um produto da cultura humana e essa vinculada à nossa sociedade passada e atual, bem como mediadora de todas as relações humanas.” (SIMONIAN; BRITO, 2016, p.199).

Para as autoras, a análise dos conceitos de tecnologias encontrados no texto da BNCC mantém a não convergência entre os conceitos de tecnologia, o qual influencia as discussões da relação entre exigências educacionais, tecnologias, ensino e aprendizagem na sociedade atual. Tencionando assim, a escolha do caminho pelo qual devem a escola, os professores e os(as) pedagogos(as) escolares seguir. “Os conceitos presentes no texto da BNCC muitas vezes são apenas relacionados a cada componente sem um conceito de tecnologia norteador e integrador das áreas e seus respectivos componentes curriculares.” (SIMONIAN; BRITO, 2016, p. 201). Ou seja, como a política curricular brasileira compreende a tecnologia em nossa cultura e ao longo de nossa história, o que deseja perpetuar ou inovar culturalmente em relação as tecnologias.

Quando verificamos tal aspecto da BNCC, isso nos remeteu a discutir os diferentes conceitos de tecnologia e cibercultura, além de como ambas se fazem presente na cultura escolar e na atuação do(a) pedagogo(a) escolar. Portanto, passamos a discutir esses conceitos a seguir.

3.3 TECNOLOGIA E CIBERCULTURA

A tecnologia sempre esteve relacionada com a guerra, o conhecimento e o poder, Kenski (2014). Isso porque, de acordo com a autora, o domínio de determinadas técnicas e informações tem distinguido os seres humanos desde os primórdios da civilização humana e a cada nova etapa da sociedade. A tecnologia “marcou a cultura e a forma de compreender a sua história. Todas essas descobertas serviram para o crescimento e desenvolvimento do acervo cultural da espécie humana.” (KENSKI, 2014, p. 20).

Para Kenski (2014) a tecnologia é poder se diferenciar em relação a outras culturas, às técnicas de sobrevivência, de domínio da natureza e de outros povos. Foi por meio do conhecimento em cada uma das épocas da sociedade que o ser humano foi permitido a criar técnicas e tecnologias⁵⁵ para melhorar a sua condição de vida. No entanto, como muito bem salienta a autora, esses conhecimentos, técnicas e tecnologias também serviram para subjugar outros seres humanos.

Ao longo desses períodos as noções de qualidade, produtividade, trabalho, sobrevivência foram sendo atualizadas a partir do desenvolvimento de novas tecnologias, o que muitas vezes permitiu o agravamento dos processos de dominação e exclusão social.

Essa paradoxal compreensão da tecnologia evidenciada por Kenski (2014) permite visualizarmos a potencialidade para a qualidade de vida e ao mesmo tempo a exclusão de uma parte da humanidade desta, visto que “os vínculos entre conhecimento, poder e tecnologias estão presentes em todas as épocas e em todos os tipos de relações sociais.” (KENSKI, 2012, p. 17).

Nesse sentido a educação tem relação direta com o poder, o conhecimento e as tecnologias, uma vez que ela é o meio pelo qual desde

⁵⁵ Entendemos técnica e tecnologia como integradas, pois segundo Rüdiger (2003) durante a evolução social e cultural da humanidade existiram diferentes formas de conceituação e compreensão da técnica e da tecnologia. Por exemplo, a compreensão de que “as atividades técnicas são formas de realização do processo de autocriação do ser humano.” (RÜDIGER, 2003, p. 17), como respostas aos estímulos da interação do ser humano com o ambiente e que era considerado como arte (manual ou política). Mais tarde, século XVIII, de acordo com o autor, essa compreensão passou a ser designada pela palavra tecnologia sendo relacionada também à sistematização disciplinar e ao conhecimento científico. É só no século XIX, conforme Rüdiger (2003), que a tecnologia passa a ser confundida como máquinas e equipamentos unicamente materializados.

pequena a criança tem acesso aos saberes necessários para a vida em sociedade, como já muito discutimos nos capítulos anteriores e que corroboram a afirmação de Kenski (2014). “Desde pequena a criança é educada em um determinado meio cultural, familiar, onde adquire conhecimentos, hábitos, valores, atitudes, habilidades e valores que definem sua identidade social.” (KENSKI, 2014, p. 19).

Da mesma forma, a autora menciona a escola, espaço formal de escolarização, como detentora de poder acerca do conhecimento e de tecnologias também, uma vez que a educação escolar é influenciada por políticas governamentais de determinada sociedade e essas influenciam tanto os currículos e todas as estruturas e atores educacionais. Essa influência acaba por validar saberes socialmente necessários para atuação no mundo do trabalho, uma vez que “a evolução social do homem se confunde com as tecnologias desenvolvidas e empregadas em cada época.” (KENSKI, 2014, p. 21). Ademais, isso significa que

A definição dos currículos dos cursos de todos os níveis e modalidades de ensino é uma forma de poder em relação à informação e aos conhecimentos válidos para que uma pessoa possa exercer função ativa na sociedade. (KENSKI, 2014, p. 19).

Diante disso, podemos considerar o poder também exercido pelos atores escolares: funcionários, professores, pedagogos e gestores no que se refere às formas de usos e disponibilidades das tecnologias e os conhecimentos relacionados no processo educativo formal, sem esquecer do necessário investimento governamental enquanto política educacional para a sociedade que se deseja construir. Mesmo porque, a economia,

a política e a divisão social do trabalho refletem os usos que os homens fazem das tecnologias que estão na base do sistema produtivo em diferentes épocas. O homem transita culturalmente mediado pelas tecnologias que lhe são contemporâneas. Elas transformam sua maneira de pensar, sentir e agir. (KENSKI, 2014, p. 21).

Tudo quanto foi dito corrobora com Feenberg (2005) para quem as tecnologias, apesar de não serem concebidas de forma neutra pois

representam os interesses de uma estrutura social-econômica-cultural, podem ser ressignificadas por meio das culturas.

Se numa primeira visão as tecnologias podem trazer à escola um viés industrial, Tardif (2002), em seu sentido conceitual, estas também podem ser ressignificadas por meio da cultura, Feenberg (2005), e da compreensão da escola como um espaço de experiências humanizadoras, Tardif (2002), e não reificadoras na cultura escolar.

Para Feenberg (2005) a cultura e a tecnologia, bem como a técnica, não são opostas e, portanto, estão inseridas e compreendidas a partir de “suas várias correlações e sínteses históricas.” (RÜDIGER, 2003, p. 106). Nesse sentido, Feenberg (2005) considera que o desafio da humanidade em relação às tecnologias está no âmbito cultural e político uma vez que, para o autor, a cultura não se opõe à tecnologia. Portanto, a função da tecnologia está na cultura e voltada para ela e sua finalidade.

Por isso, para Feenberg (2005) a tecnologia não se configura apenas como bens, produtos ou artefatos, mas sim tendo uma ordem política e simbólica que perpassa a vida social, a cultura, a etnia, a religião, a política e a economia. Portanto, consideramos a seleção de único conceito de tecnologia impossibilitaria a compreensão dessa multimencionalidade.

Desde a pesquisa do mestrado temos trabalhado com os diferentes conceitos de tecnologia para além de sua compreensão como “máquinas ou artefatos”, pois como conceitua Bueno (1999) a tecnologia consiste em

[...] um processo contínuo através do qual a humanidade molda, modifica e gera a sua qualidade de vida. Há uma constante necessidade do ser humano de criar, a sua capacidade de interagir com a natureza, produzindo instrumentos desde os mais primitivos até os mais modernos, utilizando-se de um conhecimento científico para aplicar a técnica e modificar, melhorar, aprimorar os produtos oriundos do processo de interação deste com a natureza e com os demais seres humanos. (BUENO, 1999, p.87).

Com base nessa definição conceitual, consideramos pertinente destacar a classificação de tecnologias em três grandes grupos especificados por Sancho⁵⁶ (1998 citada por Brito e Purificação, 2015). Mesmo porque, na

⁵⁶SANCHO, Juana M. (org.). **Para uma tecnologia educacional**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

cultura escolar as diferentes tecnologias se fazem presentes, seja fisicamente ou imaterialmente.

Primeiramente quando pensamos em equipamentos, ou seja, as **Tecnologias físicas**, as autoras as consideram como inovações de instrumentais físicos, tais como: caneta esferográfica, livro, telefone, aparelho celular, satélites, computadores. Estão relacionadas com a Física, Química, Biologia, etc.

Em seguida, as relações com o mundo por meio das **Tecnologias organizadoras**: caracterizada pelas formas como nos relacionamos com o mundo, como os diversos sistemas produtivos estão organizados. As modernas técnicas de gestão pela Qualidade Total são um exemplo de tecnologia organizadora.

Em terceiro, as interfaces de comunicação características das **Tecnologias simbólicas** relacionadas com a forma de comunicação entre as pessoas, desde a iniciação dos idiomas escritos e falados à forma como as pessoas se comunicam. São os símbolos de comunicação.

Complementarmente a esses conceitos trazemos em quarto lugar a tecnologia como meio de diminuição da desigualdade social, com o conceito de **Tecnologia Social**. De acordo com Kenyon (2003), esta consiste no processo coletivo de questionar o que, como, por que e para quem a tecnologia se desenvolve, para que o cidadão se aproprie dos bens sociais e culturais numa ação conscientizadora de seu papel na sociedade democrática, que alia o saber tácito das camadas populares ao saber científico gerado ao longo da história da ciência a fim de que esta contribua para a diminuição dos índices de desigualdade social.

Em quinto, a **Tecnologia Educacional**⁵⁷ como as diversas tecnologias presentes nas escolas e que são utilizadas para construir conhecimento, que vão desde a nossa exposição oral/dialogada ao uso de computador e dispositivos que estão ligados ao mundo do conhecimento.

⁵⁷ Conforme Vosgerau (2007) o termo Tecnologia Educacional origina-se do termo em inglês *Instructional Design* designando inicialmente recursos audiovisuais e métodos de ensino associados à modelos de instrução programada.

como o desenvolvimento de propostas de ação baseadas em disciplinas científicas que se referem às práticas de ensino que, incorporando todos os meios a seu alcance, dão conta dos fins da educação nos contextos sócio-históricos que lhes conferem significação. (LITWIN, 2001, p.121).

Para complementar tal conceito selecionamos o de **Tecnologia Assistiva**, compreendida como uma área do conhecimento de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (BRASIL, 2007).

E por fim, os conceitos relacionados às tecnologias de informação, digitais e as novas tecnologias. De acordo com Soares (1999), as **Tecnologias de Informação e Comunicação** (TIC) são “[...] conjunto das “tecnologias portáteis” que reúnem instrumentos de apresentação visual e sonora e a microinformática capaz de promover o desenvolvimento de novas relações com as fontes do saber, caracterizada pela interatividade”. (SOARES, 1999, p. 37).

Podendo ser complementado pelo conceito de **Tecnologias digitais de Informação e Comunicação** (TDIC), que consistem diretamente no uso da internet. Como afirma Kenski (2013), são tecnologias que têm a internet como instrumento principal e se diferenciam das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) pela presença do digital.

Apesar de Lévy (1999) considerar a tecnologia e a técnica como “condicionadas” em sua essência, diferentemente de Feenberg (2005) que as entende como “determinadas”, o selecionamos para nos ajudar na discussão do conceito de cibercultura, pois o que temos de convergente entre os autores é a condição transformadora da cultura em relação à técnica e a tecnologia.

Para Lévy (1999, p.17) a cibercultura é um “conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o ciberespaço”. Buscamos complementá-lo com Lemos, discípulo de Lévy, que a define como

a cultura contemporânea marcada pelas tecnologias digitais, vivemos já a Cibercultura. Ela não é o futuro que vai chegar, mas o nosso presente (*homebanking*, cartões inteligentes, celulares, palms, pages,

voto eletrônico, imposto de renda via rede, entre outros). Trata-se assim de escapar, seja de um determinismo técnico, seja de um determinismo social. A Cibercultura representa a contemporaneidade sendo consequência direta da evolução da cultura técnica moderna. (LEMOS, 2003, p.12)

Com base nessas citações, a partir de Rüdiger (2003) podemos afirmar que Lèvy (1999) é um otimista da cibercultura. No entanto, seu otimismo perde força diante da realidade das forças políticas que tencionam o caráter integrador e coletivo das tecnologias na cibercultura, principalmente no que se refere às diferentes formas de exclusão. Principalmente quando passamos a pensar a cibercultura e sua relação com a educação, é impossível, conforme Lèvy (1999), deixar de lado as “relações com o saber”. Assim como Kenski (2014), o autor discute que a relação com o saber sofre influência direta do tempo e do acesso, no sentido de que há uma mudança substancial na “velocidade do surgimento e de renovação dos saberes” (LÉVY, 1999, p.157).

Isso significa que viver, se relacionar e trabalhar na cibercultura requer “cada vez mais, aprender, transmitir saberes e produzir conhecimentos.” (Lèvy, 1999, p. 157). Essa relação entre a vida social, o trabalho e as relações humanas na cibercultura tem modificado a memória, a imaginação, a percepção e o raciocínio na medida em que são mediados por tecnologias que auxiliam na captação, processamento, compartilhamento e principalmente arquivamento de informações e conhecimentos em diferentes formatos: som, imagem, texto.

Para Kenski (2014) temos vivenciado novas formas de trabalho, de profissões, lazer, no diagnóstico de saúde e intervenção no corpo humano, nos relacionamentos, na exposição do que é público e do que é privado, na comunicação e entre tantas outras partes da vida em sociedade. No entanto, o que diferencia as mudanças atuais das mudanças, por exemplo, até metade do século XX, tem sido sua velocidade – uma característica da cibercultura: a mudança no tempo das mudanças.

A inserção social dessas novas tecnologias tem ocorrido com a mesma velocidade e intensidade com que elas se oferecem, são incorporadas e descartadas pouco tempo depois, substituídas por algo novo, mais poderoso e diferente, em múltiplos sentidos. (KENSKI, 2014, p.61).

São mudanças não apenas nos artefatos, mas também em nossa cultura, segundo a autora. Uma mudança cultural relacionada às formas de interatividade, de interconexão e de inter-relação entre pessoas e as tecnologias, Kenski (2014), mas que também tem ampliado desigualdades à uma parcela da população brasileira e mundial “que não tem conhecimentos e estruturas de base que lhes garantam a condição de tecnologicamente incluídos.” (KENSKI, 2014, p. 63).

Por isso, escolhemos discutir a cibercultura a partir dos diferentes conceitos da tecnologia como forma de pensarmos suas possibilidades nas suas relações com o pedagogo escolar, a cultura escolar e o seu desenvolvimento profissional, principalmente porque, conforme Kensi (2014), o estágio atual de desenvolvimento tecnológico da sociedade tem reconfigurado os tempos e os espaços de formação e atuação profissional.

Para a autora, “as formas flexíveis de atuação e as mudanças dos perfis dos profissionais e dos estudantes nos mostram que, na atualidade, tanto trabalho quanto formação são aspectos relacionados permanentemente, ao longo da vida.” (KENSKI, 2014, p. 53).

Tudo quanto foi dito nos remete à uma publicação recente de Sarmento (2015, p. 67) em que a autora realiza ensaio a partir da questão: “como os coordenadores pedagógicos podem ajudar os professores a trabalhar de forma qualificada com as novas tecnologias nas escolas? A resposta correta é: preparando-se para isso.” A resposta no que se refere a preparar-se para isso a autora elenca em uma série de “é preciso”.

É preciso conhecer alguns dos softwares chamados aplicativos. É preciso conhecer o maior número possível de softwares educacionais. É preciso procurar ler e difundir materiais produzidos sobre essa temática. É preciso conhecer a maior rede de informações do mundo, a Internet. (SARMENTO, 2015, p.69-70).

Como já mencionamos na introdução e ao longo dos dois primeiros capítulos, o desenvolvimento profissional do(a) pedagogo(a) escolar no que se refere às tecnologias enquanto prática e enquanto campo de pesquisa tem revelado ausências e silêncios. Em nossa compreensão, apenas uma série de “é preciso” contribui introdutoriamente para a discussão da complexidade que é viver, atuar e desenvolver-se profissionalmente na cibercultura.

De acordo com Kenski (2014), a cibercultura tem tensionado a redefinição de currículos, de propostas pedagógicas, da atuação dos diferentes profissionais que atuam na escola, dos tempos de ensino, de aprendizagem de interação além dos espaços anteriormente apenas físicos, mas que agora também são *online*.

Se antes apenas a atuação na escola era exigida dos(as) pedagogos(as) escolares, na cibercultura temos presenciado uma alteração e redefinição dos espaços de atuação profissional. Segundo Kenski (2014), com as tecnologias o tempo de atuação tem avançado para além das horas remuneradas da atuação na escola para “seus tempos diários, outrora livres, e alcança os finais de semana e mesmo as férias.” (KENSKI, 2014, p. 60).

Apesar de Kenski (2014) focar sua análise nos(as) docentes, relacionamos tais afirmações também aos(as) pedagogos(as) escolares. Primeiramente porque detêm uma carreira docente e segundo pois essas mudanças não afetam apenas os professores, mas toda a cultura escolar e seus atores.

Essa característica cultural tem tensionado a cultura escolar em seus tempos, espaços e saberes na medida em que a cibercultura traz consigo “espaços de conhecimento emergentes, abertos, contínuos, em fluxo, não lineares se reorganizando de acordo com os objetivos ou os contextos, nos quais cada um ocupa uma posição singular e evolutiva.” (LÈVY, 1999, 1958).

Isso traz à educação e principalmente aos processos formativos algumas “reformas necessárias”, que segundo o autor caminham para o movimento de hibridização, ou seja, tecnologias inicialmente pensadas para educação online ou à distância fazendo parte da atual cultura escolar presencial. Esse movimento Lèvy denomina como uma pedagogia voltada para as aprendizagens: ao mesmo tempo personalizada e coletiva, valorizando e contribuindo “para o reconhecimento dos conjuntos dos saberes pertencentes às pessoas, aí incluídos os saberes não-acadêmicos.” (LÈVY, 1999, p. 158).

Essa característica tenciona a ação, os tempos e os saberes na e da cultura escolar, bem como, a atuação do(a) pedagogo(a) escolar na medida em que passamos, conforme Lèvy (1999), de saberes construídos de forma totalizável e acionável para saberes construídos de modo intotalizável e indominável por completo. Uma saída para esse tencionamento segundo o

autor seria a reconstrução de “totalidades parciais à sua maneira, de acordo com seus próprios critérios de pertinência.” (LÉVY, 1999, p. 161).

Em síntese, a cultura escolar e mesmo o currículo têm sido tensionados com as mudanças características da cibercultura. Essas mudanças e tensionamentos perpassam as relações humanas na escola, as relações com os saberes, os tempos, os espaços e principalmente a formação. Cada vez mais o âmbito da ação articuladora do(a) pedagogo(a) Escolar traz consigo a complexidade de viver, atuar e se desenvolver profissionalmente na cibercultura. Passamos agora a discutir as especificidades do desenvolvimento profissional a partir desse contexto.

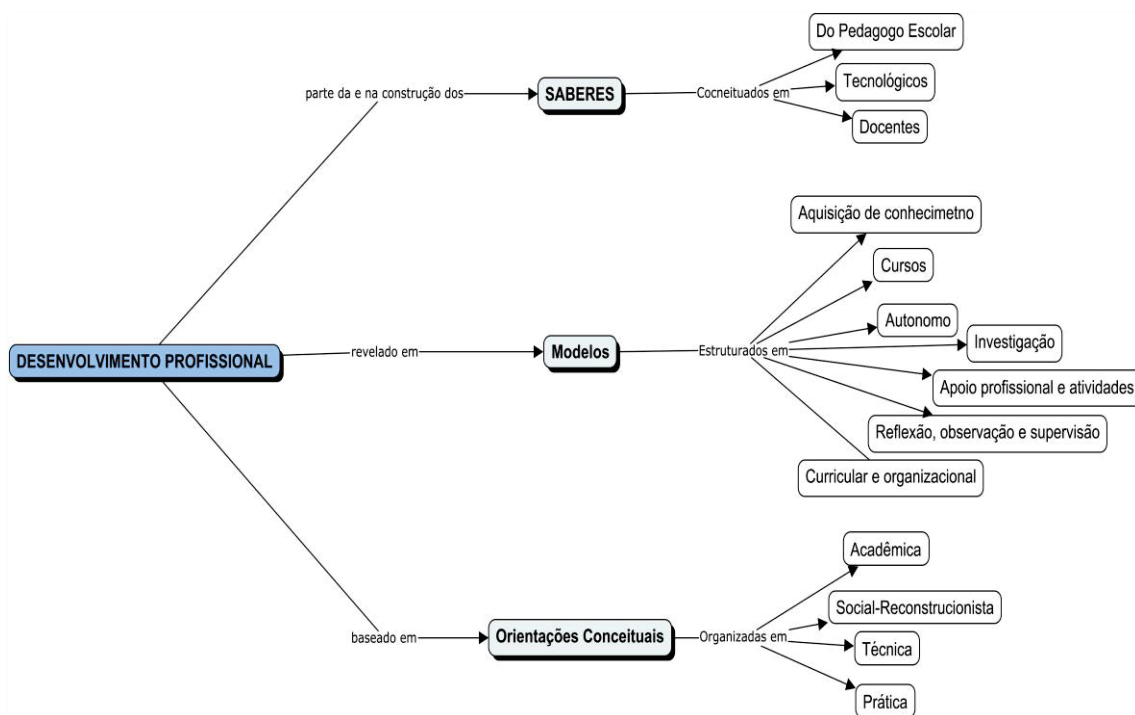
4. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: PERSPECTIVAS A PARTIR DOS SABERES DOCENTES, PEDAGÓGICOS E TECNOLÓGICOS

“Chegou a este saber, que não é algo parado ou possível de ser transformado em conteúdo a ser depositado nos outros, por um ato total, de reflexão e de ação. Foi a sua ação lúcida na realidade, na situação histórica, que a levou à crítica desta mesma situação e ao ímpeto de transformá-la.” (FREIRE, 1987, p. 54).

Nesse capítulo buscamos desenvolver a descrição das orientações conceituais que perpassam o desenvolvimento profissional, desde sua configuração como campo de pesquisa, ainda na década de 1960, buscando o aprofundamento do exposto no capítulo introdutório.

Realizamos a descrição dos modelos **baseados na aquisição de conhecimentos e no apoio profissional das atividades**, bem como o detalhamento desses modelos nas práticas de desenvolvimento profissional: autônomo, baseado na observação e supervisão, no desenvolvimento curricular e organizacional, no treino e por meio da investigação. Além disso, mostramos o percurso do campo dos saberes docentes como base para tal desenvolvimento profissional.

MAPA MENTAL 5 - DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL



FONTE: A autora (2017).

Importante destacarmos que nos debruçamos num maior detalhamento das orientações conceituais prática e social-reconstrucionista, isso porque essas têm sido alvo de pesquisa e práticas ao longo dos últimos anos, bem como por compreendermos que as orientações acadêmica e técnica aplicadas em sua essência pouco contribuiriam para nossa realidade de pesquisa, os(as) pedagogos(as) escolares.

Em meio a essas compreensões, como já abordado no Capítulo 2 - Pedagogo(A) Escolar: entre A DUALIDADE e seus saberes, selecionamos os saberes docentes, Tardif (2002), pois o autor considera que o campo do desenvolvimento profissional está além dessa “possível divisão” entre o polo da prática e o polo da teoria. Além disso, selecionamos Verdy (2005) com os saberes específicos dos(as) pedagogos(as) escolares (*conseiller pédagogique*) pois sua tese, orientada por Claude-Lessard, descreve os principais saberes que envolvem a prática de tais profissionais. De acordo com a autora, os principais saberes são: pedagógicos, de orientação, relacionais e experienciais.

Apesar da riqueza descritiva de tais saberes, optamos por complementá-los a partir de Shulman (2004), pois a sua pesquisa nos permitiu voltar a atenção para as ações dos professores como atores de sua profissionalização. Para o autor, os conteúdos dos saberes são descritos como conteúdo do conhecimento da matéria, do conteúdo pedagógico e o curricular.

Escolhemos tais conceitos pois os(as) pedagogos(as) escolares trabalham diretamente com os professores, o currículo escolar e tais saberes também são mobilizados na sua atuação profissional, uma vez que essas interações na prática permitem a construção de saberes.

E por fim, no que se refere aos saberes tecnológicos, recorremos à Mishra e Koehler (2006) pois complementaram Shulman (2004) acerca do conteúdo do conhecimento sobre ensino com a articulação das tecnologias. Para isso utilizamos os conceitos de conhecimentos: tecnológico, de conteúdo tecnológico, pedagógico tecnológico e do conteúdo tecnológico pedagógico. Passamos agora a discutir detalhadamente cada um desses conceitos.

4.1 MODELOS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

De acordo com Marcelo (1999), ao longo da construção do campo teórico, prático e de pesquisa o desenvolvimento profissional docente apresenta sete diferentes conceituações. Ao analisá-las identificamos algumas semelhanças, mas há destaques importantes em cada uma delas com foco no desenvolvimento pessoal docente, na aprendizagem dos alunos, no grupo de professores, na adaptação às mudanças, nas necessidades pessoais, profissionais e institucionais, melhoria do ensino e participação ativa no planejamento do projeto educativo.

Como menciona Pérez Gómez (1997), uma proposta de classificação das perspectivas ideológico-conceituais das teorias e práticas de desenvolvimento profissional docente apresenta seus limites, pois algumas dessas podem se enquadrar em diferentes definições. Desse modo, optamos por não enquadrar cada autor selecionado especificamente em uma orientação conceitual de forma fechada e dogmática.

Considerando as orientações conceituais podemos, conforme Marcelo (1999), de forma geral organizar essas orientações em dois modelos práticos de desenvolvimento profissional: um baseado na aquisição de conhecimentos e outro no apoio profissional.

O **modelo baseado na aquisição de conhecimentos** denominado por Marcelo (1999) como treino profissional ou formação tem como objetivo que os professores adquiram conhecimentos ou competências a partir de atividades planejadas e desenvolvidas por especialistas. Como exemplos desse modelo têm-se grupos de discussão, simulações, demonstração, apresentação, leitura, mentoria e assessoria por especialistas.

Já o **modelo baseado no apoio profissional às atividades**, conforme Marcelo (1999), procura ir além de um domínio de conhecimentos e competências, buscando a implicação do professor no planejamento e desenvolvimento de seu próprio processo formativo. As atividades consistem em colaboração entre os pares para o desenvolvimento da ação, isso correndo em: intercâmbio de classes, acompanhamento de colegas, rotação no trabalho, grupos de estudos, visitas, investigação-ação, aprendizagem pela ação e criação de equipes, mentoria e avaliação por pares.

Além desses modelos generalistas, Marcelo (1999), outros modelos podem ser aplicados de forma prática como desenvolvimento profissional autônomo, baseado na observação e supervisão, no desenvolvimento curricular e organizacional, no treino e por meio da investigação; os quais passamos a descrever a seguir.

4.1.1 Descrição dos modelos

O **desenvolvimento profissional autônomo**, de acordo com Marcelo (1999), parte do princípio de que os professores são quem decidem como deve ocorrer o processo formativo: se em grupo ou individual, se focado no pessoal ou no profissional.

Baseia-se na suposição de que os professores são indivíduos capazes de iniciar e podem dirigir por si próprios os processos de aprendizagem e de formação, o que é coerente com os princípios da aprendizagem do adulto, na medida em que os adultos aprendem de forma mais adequada quando são eles que iniciam e planeiam as atividades de desenvolvimento profissional. (MARCELO, 1999, p.150).

Um exemplo, conforme Marcelo (1999), de execução desse modelo está nos seminários permanentes com o objetivo de quebrar o isolamento dos professores; sendo sugerido um grupo de quatro a dez professores com encontros de 20 a 40 horas anuais, trazendo situações reais de cada uma das escolas para o seminário e, a partir disso, iniciando a investigação da própria prática.

O **desenvolvimento profissional baseado na reflexão, observação e supervisão**, de acordo com Marcelo (1999), pode ocorrer por meio de reflexão, na redação e análise de casos, na escrita e análise de biografias profissionais, na análise de constructos⁵⁸ pessoais e teorias implícitas, análise do pensamento por meio de metáforas, análise do conhecimento didático do conteúdo em hierarquias, no apoio profissional mútuo, na mentoria ou

⁵⁸ Com base em Zabalza (1994, p. 36) “Através dos constructos, que se estruturam em forma de sistemas de noções e concepções que interatuam entre si, o professor tem a possibilidade de explicar, interpretar, ordenar e prever a realidade. “De acordo com ele esse termo recebe outras denominações como paradigmas, epistemologias, perspectivas, crenças considerando o viés teórico da análise do pensamento do professor.

supervisão com profissionais mais experientes e no modelo de supervisão clínica. Importante destacar que esse modelo está baseado nos diferentes estilos de propostas da formação baseada na reflexão, seja ela individualmente, com pares, com especialistas ou professor mais experiente.

O desenvolvimento profissional baseado no desenvolvimento curricular e organizacional, de acordo com Marcelo (1999), pode ocorrer por meio do desenvolvimento de projetos de inovação curricular em que os professores participam do planejamento, da adaptação, da implementação e da avaliação do mesmo, sendo necessário apoio irrestrito da administração educativa.

O desenvolvimento profissional baseado em cursos de formação, de acordo com Marcelo (1999) o mais difundido e praticado ao longo dos anos com o objetivo de treinamento a partir de atividades propostas por especialistas.

O desenvolvimento profissional baseado na investigação, modelo que compreende o professor como um pesquisador, Stenhouse (1975), aquele que participa da investigação-ação, Elliot (1973). Importante destacar esse modelo pois quando analisamos no Capítulo 2, Quadro XX, os saberes necessários às atribuições e atuações dos pedagogos escolares, autores como Verdy (2005) e Libâneo (2011) mencionaram o aspecto da pesquisa e da reflexão, por isso mais adiante discutiremos esses aspectos a partir de Stenhouse (1975).

Tais modelos de desenvolvimento profissional estão inseridos em orientações conceituais as quais passamos a descrever com base em Pérez Gómez (1997), pois ele detalha cada uma delas com maior profundidade em relação à Marcelo (1999).

4.2 ORIENTAÇÕES CONCEITUAIS DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

4.2.1 Acadêmica

A **orientação conceitual acadêmica** parte do princípio da investigação científica como o alicerce do desenvolvimento profissional, sendo que seu

enfoque pode ser enciclopédico ou compreensivo. Em cada um desses enfoques o professor, o ensino e o processo formativo são compreendidos de maneira distinta conforme substancia o Quadro 6.

QUADRO 4 - ORIENTAÇÃO CONCEITUAL ACADÊMICA

ORIENTAÇÃO	PROFESSOR	ENSINO	FORMAÇÃO
ACADÊMICA - Base investigação científica	Especialista das diferentes disciplinas.	Transmissão dos conhecimentos da cultura humana.	Baseada no domínio das disciplinas cujos conteúdos devem transmitir.
Enfoque enciclopédico	Um especialista, sem diferenças entre saber e saber ensinar.	Respeitar a estrutura epistemológica da disciplina e expor os conteúdos.	Como um especialista em uma das várias ramificações do conhecimento.
Enfoque compreensivo	Intelectual que compreende a estrutura da matéria em termos conceituais e metodológicos.	Desenvolver a compreensão no aluno da relação entre as disciplinas e os saberes mostrando os resultados da investigação humana.	Baseada no conhecimento do conteúdo pedagógico das disciplinas: competências em ensinar.

FONTE: A autora com base em Pérez Gómez⁵⁹ (2015).

Importante destacar que nessa orientação conceitual o professor é um especialista intelectual que detém a função de transmissão dos conteúdos a partir da estrutura da disciplina que leciona. Sua formação é, portanto, baseada no domínio do conteúdo das disciplinas e em seus aspectos pedagógicos.

Com isso, relacionamos o papel histórico do(a) pedagogo(a) escolar como o profissional designado para **supervisionar** esse processo, por meio de controles, assistir às aulas dos professores para avaliar seu desempenho e não numa perspectiva de orientação.

4.2.2 Técnica

A **orientação conceitual técnica** considera a ciência aplicada e a intervenção tecnológica como a base para a atuação do professor, a sistematização do ensino e o processo formativo, sendo que esses são baseados no rigor de teorias e técnicas científicas, podendo se revelar com enfoque no treinamento e na tomada de decisões, conforme substancia o Quadro 5.

⁵⁹ PÉREZ GÓMEZ, A.I. *La formación del professor/a en la enseñanza para la comprensión: diferentes perspectivas*. Páginas 398-429. In: GIMENO SACRISTÁN, José; PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. **Comprender y Transformar la Enseñanza**. Ediciones Morata: Madri, 1997.

QUADRO 5 - ORIENTAÇÃO CONCEITUAL TÉCNICA

ORIENTAÇÃO	PROFESSOR	ENSINO	FORMAÇÃO
TÉCNICA – Base ciência aplicada, se assemelhando à intervenção tecnológica	Técnico que domina as aplicações adequadas do conhecimento científico na prática. Não chega nos níveis mais avançados da ciência e é subordinado ao pedagogo ou psicólogo.	Rigor na aplicação de teorias e técnicas científicas.	Enfrentar problemas concretos que encontram em sua prática, aplicando princípios gerais e conhecimentos científicos derivados da investigação. Modelo de treinamento baseado nas competências.
Enfoque de treinamento	Demonstrar competências e habilidades específicas e observáveis produzindo os resultados práticos esperados.	Correspondência entre os comportamentos do professor e o alto rendimento dos estudantes: concepção linear e mecânica de ensino.	A mais clássica formação centrada no processo-produto. Programas específicos para treinar em técnicas, procedimentos e habilidades que já tenham sido investigadas e comprovadas como eficazes.
Enfoque na tomada de decisões	Demonstrar a aprendizagem de técnicas de intervenção no ensino, mas também saber quando usar cada uma delas considerando as situações reais vivenciadas.	A partir das descobertas da investigação considerando cada situação aplicar o que for adequado.	Processos de reflexão e tomada de decisões apoiados na investigação científica para além das habilidades desenvolvidas no treinamento.

FONTE: A autora com base em Pérez Gómez⁶⁰ (2015).

Nessa orientação o professor é um técnico que deve demonstrar domínio das técnicas de ensino e intervenção pedagógica. O ensino é compreendido como um processo rigoroso de aplicação de teorias em uma concepção mecânica de ensino. Sendo assim, a perspectiva formativa baseia-se no processo-produto muito característico do período de 1960 e 1970.

Essa característica nos remete ao pedagogo especialista técnico atuando como supervisor escolar ou mesmo inspetor de ensino, muito característico do mesmo período histórico da educação tecnicista, Libâneo (2011). No entanto, sabemos que tais práticas não ficaram retidas no tempo histórico passado, mas que podem ser reveladas nas práticas atuais.

⁶⁰ PÉREZ GÓMEZ, A.I. *La formación del professor/a en la enseñanza para la comprensión: diferentes perspectivas*. Páginas 398-429. In: GIMENO SACRISTÁN, José; PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. **Comprender y Transformar la Enseñanza**. Ediciones Morata: Madri, 1997.

4.2.3 Prática

A **orientação conceitual prática** se baseia na prática reflexiva do professor, sendo esse um “artesão” que desenvolve suas práticas de forma singular, tornando possível seu enfoque tradicional ou reflexivo sobre a prática conforme aprofunda o Quadro 6.

QUADRO 6 - ORIENTAÇÃO CONCEITUAL PRÁTICA

ORIENTAÇÃO	PROFESSOR	ENSINO	FORMAÇÃO
PRÁTICA - base na prática reflexiva em sua versão mais atualizada	Como um artesão, artista ou profissional que desenvolve sua sabedoria experiencial a partir do enfrentamento das situações únicas, ambíguas, incertas e conflitantes que caracterizam a vida em sala de aula	Atividade complexa que se desenvolve em cenários singulares, com determinações de seus contextos com resultados imprevisíveis, carregada de conflitos que requerem opções éticas e políticas.	Na aprendizagem da prática, para a prática e a partir da prática, com docentes mais experientes para a aplicação em cada situação única em sala de aula.
Enfoque Tradicional	Detentor de um conhecimento tácito, ou seja, aquilo que já está claro parecendo como uma vocação própria dele explicitado nas ações. Conhecimento pouco verbalizado e teoricamente organizado	Atividade artesanal apresentada com a experiência do professor que é mais experiente	Compreensão de que ele é um recipiente passivo a receber conhecimento do formador. Com a prática reflexiva focada somente em sua sala, sem reflexão conjunta com os demais colegas.
Enfoque reflexivo sobre a prática	Aquele que utiliza seu conhecimento científico e sua capacidade intelectual como meio para enfrentar as situações incertas da prática.	Cada situação exige um tratamento específico e esse tratamento surge da reflexão sobre a situação complexa vivida.	Superar a relação linear e mecânica entre o conhecimento científico-técnico e a prática em sala de aula, propondo o desenvolvimento de um conhecimento reflexivo para além do caráter reprodutor, acrítico ou conservador.

FONTE: A autora com base em Pérez Gómez⁶¹ (2015).

Essa característica relacionada ao papel e atuação diretamente vinculada à ação reflexiva nos remete a uma atuação do(a) pedagogo(a) escolar como aquele que dialoga e articula o trabalho pedagógico junto aos docentes. Uma postura mais democrática e formativa, Pimenta (2011), Placco (2011), do que controladora.

⁶¹ PÉREZ GÓMEZ, A.I. *La formación del professor/a en la enseñanza para la comprensión: diferentes perspectivas*. Páginas 398-429. In: GIMENO SACRISTÁN, José; PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. **Comprender y Transformar la Enseñanza**. Ediciones Morata: Madrid, 1997.

Tal afirmação nos remete a talvez, como campo de pesquisa e práticos da formação continuada, pensarmos sobre o quanto temos deixado de lado os pensamentos dos pedagogos escolares e como eles se revelam na prática e talvez aí encontrarmos uma possível explicação para as ausências de mudanças na cultura escolar, Sancho (2006).

A prática cotidiana dos(as) pedagogos(as) não têm permitido acesso ao tempo para refletir sobre suas práticas. Estão com todo o tempo destinado às tarefas práticas e de atendimento aos professores, estudantes e comunidades, afirmação que corrobora com os resultados das pesquisas de Placco (2011), Placco, Almeida e Souza (2015) e Placco e Carlos (2015). Os professores em muitas redes de ensino detêm sua hora-atividade, mas os(as) pedagogos(as) escolares não, como é o caso da rede de ensino na qual trabalham os participantes dessa pesquisa.

Outra orientação que selecionamos para compreender melhor as possibilidades de formação continuada do(a) pedagogo(a) escolar foi a social-reconstrucionista, pois está relacionada à sua função articuladora e transformadora da cultura escolar.

4.2.4 Social-reconstrucionista

A **orientação conceitual social-reconstrucionista** entende o processo de atuação do professor no ensino e no processo formativo como aquele que por meio de sua aprendizagem pode emancipar-se e modificar sua realidade escolar e social. Seus enfoques podem ser o crítico e o voltado para investigação-ação e compreensão. Vejamos o detalhamento no Quadro 7.

QUADRO 7 - ORIENTAÇÃO CONCEITUAL SOCIAL-RECONSTRUCIONISTA

ORIENTAÇÃO	PROFESSOR	ENSINO	FORMAÇÃO
SOCIAL-RECONSTRUCIONISTA	Profissional autônomo que reflete criticamente sobre a prática cotidiana para compreender tanto as características dos processos de ensino-aprendizagem como o contexto em que o ensino ocorre de forma que sua atuação reflexiva permita o desenvolvimento da autonomia e emancipação dos que participam do processo educativo.	Uma Atividade crítica, uma prática social repleta de opções de caráter ético, em que os valores que baseiam sua intencionalidade devem traduzir-se em princípios de procedimento que fundamentam todo o processo de ensino-aprendizagem.	Baseada na pedagogia crítica, pretende desenvolver o pensamento reflexivo por meio da problematização tanto do próprio ensinar quanto do contexto social cultural em que esse ato se realiza.

Continua

ORIENTAÇÃO	PROFESSOR	ENSINO	FORMAÇÃO
Enfoque crítico	É um intelectual transformador com um claro compromisso político de provocar a formação da consciência dos cidadãos em uma análise crítica da ordem social da comunidade em que vivem.	Voltado para a emancipação, autonomia, baseado na problematização da realidade cultural, social e política tendo os conteúdos escolares a base para essa reflexão, deixando claro que não é um doutrinamento, mas um olhar desvelador da realidade.	A formação é fundamentada na preparação baseada na análise crítica entre a escola e as desigualdades sociais que se revelam nas atividades cotidianas na escola e na sala de aula. Com base em primeiro lugar na bagagem cultural, política e social como base do currículo de formação. Segundo, no desenvolvimento das capacidades de reflexão crítica sobre a prática identificando o que está oculto no currículo. Terceiro, no desenvolvimento das atitudes que estão relacionadas ao compromisso público, político e social do professor como intelectual atuante na escola, na sala de aula e contexto social.
Enfoque de investigação-ação e compreensão	Desempenha um papel intelectual e criador do currículo para aprofundar os conhecimentos acerca dos valores educativos levando-os para a prática na sala de aula. Ele é um pesquisador.	Processo contínuo de reflexão dos conteúdos, sua evolução, pensamentos, emoções e condutas, baseado na ação e na reflexão descobrindo e desenvolvendo seu poder e capacidades.	Compreendida como vinculada ao desenvolvimento do currículo. Não há desenvolvimento profissional do professor sem desenvolvimento do currículo e vice-versa. Baseada na investigação e na investigação-ação reflexiva por meio da teoria e da própria prática para transformá-la sempre em conjunto com outros professores e pesquisadores num processo unificado.

FONTE: A autora com base em Pérez Gómez⁶² (2015).

De acordo com o Quadro 7, o desenvolvimento profissional baseado na orientação conceitual social-reconstrucionista detém como objetivo central do processo formativo a construção de uma sociedade mais justa. Sua estruturação está alicerçada na investigação como meio de fortalecimento da democracia e mudança social.

A principal diferenciação dessa orientação conceitual está em manter as temáticas: racismo, pobreza, capitalismo, más condições de trabalho e sexismo como parte inerente ao processo de desenvolvimento profissional.

Nesse sentido, na orientação social-reconstrucionista não há uma separação entre os fundamentos da educação, a prática política, moral,

⁶² PÉREZ GÓMEZ, A.I. *La formación del professor/a en la enseñanza para la comprensión: diferentes perspectivas*. Páginas 398-429. In: GIMENO SACRISTÁN, José; PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. **Comprender y Transformar la Enseñanza**. Ediciones Morata: Madri, 1997.

ideológica e prática, mas sim a busca em promover reflexões sobre os problemas da escolarização e da sociedade como interligados. Em síntese, essa orientação considera que o que se tem como projeto educativo deve ser a base para o processo de desenvolvimento profissional, bem como a não segmentação entre teoria e prática.

Nesse aspecto o(a) pedagogo(a) escolar tem sua atuação como aquele que está imerso em uma realidade social complexa. Dessa forma relacionamos como uma perspectiva formativa desse(a) profissional a sua relação com a pesquisa, visto que Verdi (2005) menciona a pesquisa como uma das funções na escola e fora dela e Libâneo (2011) também.

Isso nos remeteu à Stenhouse (1975), também como parte dessa orientação conceitual e como meio de aprofundarmos o aspecto da **pesquisa no desenvolvimento profissional do(a) pedagogo(a) escolar**, pois o autor compreende que a pesquisa e o desenvolvimento do currículo para inovações estão diretamente relacionados à compreensão do professor como um pesquisador (*teacher as researcher*), isso porque “o professor compreende o currículo como aquele que diz o que ele deve fazer e não como aquele que o convida a pesquisar.” (STENHOUSE, 1975, p.160, tradução nossa). Como já mencionamos anteriormente, o currículo e os professores fazem parte da ação profissional cotidiana dos(as) pedagogos(as) escolares, dessa forma a contribuição de Stenhouse (1975) pode auxiliar na compreensão da formação e da atuação do(a) pedagogo(a) escolar a partir da pesquisa sobre a prática.

Para Stenhouse (1975) o engajamento nesse tipo trabalho permite que a autoimagem e as condições de trabalho possam ser modificadas, “uma disposição para examinar sua própria prática criticamente e sistematicamente.” (STENHOUSE, 1975, p. 156)⁶³.

Para ele, a centralidade do trabalho está no currículo, sendo esse compreendido para além da mera organização de um grupo de conteúdos e qualquer proposição de pesquisa ou desenvolvimento do currículo deve ser testada e analisada criticamente em vez de aceita prontamente. É justamente nesse aspecto que relacionamos a ação do(a) pedagogo(a) escolar.

⁶³ “[...] a disposition to examine one’s own practice critically and systematically.” (STENHOUSE, 1975, p.156).

Além disso, sua compreensão de qualquer implementação de propostas de ensino, seus problemas e efeitos partem do estudo do currículo. “O ideal é que a especificidade do currículo alimente o programa pessoal e de desenvolvimento do professor através do qual ele vá aumentando progressivamente a compreensão de seu próprio trabalho e, portanto, do ensino.” (STENHOUSE, 1975, p.143, tradução nossa)⁶⁴.

Nesse sentido, quando ao(à) pedagogo(a) escolar é permitido o tempo e o espaço para que pense sobre suas ações e realidade escolar, ele (ela) de fato está atuando conforme seu papel profissional: aquele(a) que pensa e articula a organização do trabalho pedagógico na escola. Sem esse tempo e espaço é raro tornar-se um(a) pesquisador(a) de sua prática, do contexto da cultura da escola em que atua, sobre o currículo e sua relação com as tecnologias e, conseqüentemente, encontrando barreiras em poder orientar os professores em sua coordenação. Além disso, concordamos com Stenhouse (1975) no sentido de que o desenvolvimento profissional ocorre concomitantemente ao desenvolvimento do currículo. Isso porque é a partir do currículo que as proposições de formação continuada ocorrem.

Stenhouse (1975) defende que para o desenvolvimento do currículo e profissional esses devam ocorrer em conjunto a partir de três aspectos:

- a) Compromisso com um sistemático questionar o próprio ensinar como base para o desenvolvimento;
- b) Compromisso e a habilidade de estudar o seu próprio ensinar;
- c) A preocupação de questionar e testar as teorias na prática usando essas habilidades anteriores. (STENHOUSE, 1975, 144, tradução nossa)⁶⁵.

Esse posicionamento de Stenhouse (1975) revela-se na prática dos(as) pedagogos(as) escolares em sua atuação na escola. Apesar de não ser um pesquisador universitário, mas ter seu papel profissional também definido como pesquisador na prática recente brasileira e paranaense, não verificamos mais a observação entre pares para o aprimoramento da prática a partir do

⁶⁴ “*The ideal is that the curricular specification should feed a teacher's personal and development program through which he is progressively increasing his understanding of his own work and hence this teaching.*” (STENHOUSE, 1975, p.143).

⁶⁵ “*The commitment to systematic questioning of one's own teaching as a basis for development; The commitment and the skill to study one's own teaching; The concern to question and to test theory in practice by the use of those skills.*” (STENHOUSE, 1975, 144).

aprofundamento da teoria. Essas práticas se tornaram "obsoletas" pois, considerando a história da função do(a) pedagogo(a), essa ação ficou focada no controle e não no apoio mútuo, Libâneo (2011) e Placo (2011), o que sem dúvida tem sido uma perda para os professores, bem como para os(as) pedagogos(as). Apesar de algumas práticas escassas realizarem a orientação por parte dos(as) pedagogos(as) escolares, essas são carregadas de críticas e de cobranças burocráticas, não sendo realizadas no sentido proposto por Stenhouse (1975).

Nesse contexto da base na pesquisa, a teoria é o simples meio de estruturação sistemática de entendimento sobre sua própria prática. Nesse caso, a teoria deve ser rica o suficiente para permitir fazer novas perguntas sobre sua prática, o que pode ser um meio para os(as) pedagogos(as) escolares em sua formação continuada.

Uma opção alternativa para a pesquisa como base para a formação é focar nas interações no que se referem ao conhecimento, professor e estudantes; isso porque através desse foco pode ser possível para o pedagogo escolar aproximar-se da complexidade que envolve a sala de aula e a cultura escolar. Nesse sentido, a metodologia sugerida por Stenhouse (1975) seria a antropologia social, muito semelhante aos estudos etnográficos em educação, pois centra o estudo entendendo a sala de aula como uma comunidade com sua estrutura social.⁶⁶

De qualquer forma, Stenhouse (1975) destaca os desafios no que se refere aos aspectos psicológicos e sociais dessa proposta, pois há pouco suporte para essa prática, uma vez que aparenta ser ameaçadora. Uma possibilidade seria a parceria com pesquisadores profissionais em uma interação trabalhando como coautores, porém essa prática também contaria com desafios de colaboração, segundo o autor.

⁶⁶ "These are crucial questions in the present context for curriculum innovation often involves changing conceptions of the relationships between knowledge and teachers and learners and these changes are of critical significance for the social structure of the classroom. New curricula often involve the teacher in abandoning the role which is studied in most interactional and logical analysis of the classroom." Estas são questões cruciais no presente contexto para a inovação de currículo, muitas vezes envolve a mudança de concepções das relações entre o conhecimento e professores e alunos e estas mudanças são de importância crítica para a estrutura social da sala de aula. Novos currículos muitas vezes levam o professor a abandonar o papel que é estudado na maioria das análises interacionais e lógicas da classe. (STENHOUSE, 1975, p.150, tradução nossa).

Como formação em serviço existe um necessário e profundo cuidado quando ocorre o primeiro retorno da equipe de pesquisa e colegas no que se refere a observação das práticas, pois caso contrário a continuidade do processo pode ser prejudicada, principalmente se os pesquisadores não detêm um contato contínuo e empático.

Independentemente dessas tensões, Stenhouse (1975) considera que seu enfrentamento permite que essa proposta seja capaz de aprimorar o desenvolvimento do currículo e conseqüentemente o desenvolvimento profissional. Pois, conforme Elliot (1973), a investigação-ação unifica os processos frequentemente contemplados como separados, por exemplo: o ensino, o desenvolvimento do currículo, a investigação educativa, a avaliação e o desenvolvimento profissional.

Pensamos que os desafios enfrentados e elencados por Stenhouse (1975) ainda se revelam aos professores, mas ainda mais destacadamente aos pedagogos(as) escolares, considerando as tensões atuais de seu papel "burocrata e cobrador" dos professores, bem como um executor de formações continuadas em serviço preestabelecidas a partir de normativas das redes de ensino.

Buscando continuar nossa reflexão e formas de explicar essa realidade do(a) pedagogo(a) escolar, recorremos então à **reflexividade sócio-crítica em Libâneo** (2002), para quem o fazer e o pensar têm relação com teoria e prática, sendo tanto o professor como o pedagogo escolar agentes numa realidade social construída. Para ele há uma preocupação com a apreensão das contradições, bem como espera-se atitudes e ações críticas frente ao mundo capitalista.

Até porque, para Libâneo (2002), as características crítico-reflexivas são: fazer e pensar a relação teoria e prática; atitude e ação críticas frente ao mundo capitalista e sua atuação como um agente numa realidade social construída; preocupação com a compreensão das contradições; reflexividade de cunho sociocrítico e emancipatório.

Com isso o autor distingue três formas de compreender a reflexividade diante da polissemia conceitual existente. São elas:

1. "Reflexividade como consciência dos meus próprios atos, isto é, da reflexão como conhecimento do conhecimento, o ato de eu

pensar sobre mim mesmo, pensar sobre o conteúdo da minha mente.” (LIBÂNEO, 2002, p. 56). Centrada em si mesma, a reflexão tem seu cunho introjetivo como uma avaliação da sua consciência, sem uma relação direta com a realidade posta.

2. “A reflexão é entendida como uma relação direta entre minha reflexividade e as situações práticas. Nesse caso, reflexividade não é introspecção, mas algo imanente à minha ação.” (LIBÂNEO, 2002, p. 56). Ela surge da ação prática: sendo essa realizada, é um pensar sobre a prática efetivada, buscando nova direção para ação futura.
3. “A reflexividade é a reflexão dialética. Há uma realidade dada, independente da minha reflexão, mas que pode ser captada pela minha reflexão.” (LIBÂNEO, 2002, p. 57). A realidade posta é um mundo em movimento feito pelos homens e que é compreendido por meio da reflexão, da teorização, dos pensamentos que tentam explicar essa realidade considerando suas contradições.

Para ele esse processo de reflexividade envolve o trabalhar a identidade a partir de duas dimensões: a epistemológica e a profissional. Na primeira, o trabalho com a compreensão dos quatro campos de conhecimento: “conteúdo das diversas áreas do saber e do ensino; conteúdos pedagógicos didáticos; conteúdos de saberes pedagógicos mais amplos; conteúdos relacionados com o sentido da existência humana.” (LIBÂNEO, 2011, p.82).

Na segunda, a **dimensão profissional** no que se refere à ação profissional na prática, compreendendo a ação como profissão pública, que em nossa compreensão significa que não importa se este trabalha em uma instituição pública ou privada, visto que seu campo de atuação é na prática social.

Sugere então que ocorra a permanência nas escolas para observação, experimento, análise, reflexão e discussão teórica, com vistas à elaboração de hipóteses e o exercício da docência, além de um trabalho coletivo e interdisciplinar, visando a totalidade do “compromisso social e ético (trabalho docente como profissão pública).” (LIBÂNEO, 2011, p.83).

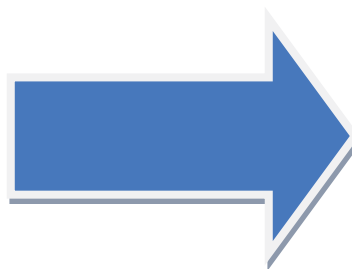
Em síntese, para Libâneo (2002) e (2011) o processo formativo é reflexivo no sentido de envolver a reflexividade em relação às práticas, à reflexão do conhecimento, e como uma reflexão dialética a partir de uma realidade posta.

Concordamos com Libâneo (2002) e (2011) considerando a realidade social e educação brasileira marcadamente reveladora de exclusões de todos os gêneros. Sendo o(a) pedagogo(a) escolar o organizador do trabalho pedagógico na escola, seu processo formativo necessita perpassar a realidade social construída e que na atualidade revela um acirramento do acesso às tecnologias de informações e às tecnologias que compõem a cibercultura, as formas de relacionamento e inserção social. Dessa forma, concordamos também que assim como o professor detém uma profissão pública, o(a) pedagogo(a) escolar também, porém com escassos tempos e espaços de discussão sobre seu papel na prática social, na pesquisa em relação às tecnologias.

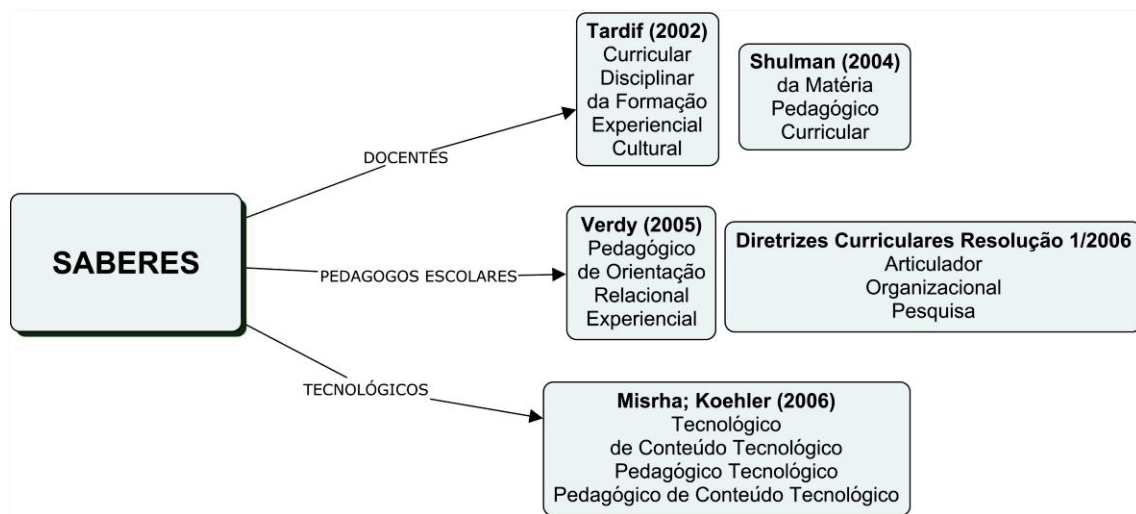
4.3 DOS SABERES DOCENTES AOS SABERES DO PEDAGOGO ESCOLAR

Ao longo desse capítulo buscamos discutir os modelos e as orientações conceituais do processo de desenvolvimento profissional. Passamos agora a dar o enfoque ao que se constrói ao longo da vida pessoal e profissional dos(as) pedagogos(as) escolares: seus saberes.

Os saberes docentes serviram como base para chegarmos aos saberes dos(as) pedagogos(as) escolares e sua relação com os saberes tecnológicos. Apesar de sua complexidade, foi possível elencar as descrições existentes desses saberes como o Mapa Mental 5 sintetiza nossa construção teórica-conceitual a esse respeito.



MAPA MENTAL 5 - TIPOS DE SABERES



FONTE: A autora (2017).

De acordo com Shulman (2004) existem três categorias de saberes docentes: o conteúdo do conhecimento da matéria, o conhecimento do conteúdo pedagógico e o conhecimento curricular.

O **conhecimento do conteúdo da matéria** está relacionado à formação disciplinar, como se organiza o conhecimento disciplinar na mente do professor e os diferentes caminhos pelos quais se estruturam os principais conceitos de sua disciplina.

O **conhecimento do conteúdo pedagógico** é o conhecimento da forma mais usual de apresentar, explorar e exemplificar um conteúdo de sua disciplina, sendo oriundo da prática e tendo total relação com o conhecimento da disciplina. Seria como um conhecimento pedagógico da disciplina.

O **conhecimento curricular** está relacionado com o selecionar a partir do currículo o que ensinar, como ensinar e quais materiais utilizar para ensinar. Destacamos esse conceito pois tem relação direta com as atuações dos(as) pedagogos(as) escolares.

Os autores Mishra e Koehler (2006) a partir desses conceitos realizaram uma pesquisa buscando identificar tais saberes relacionados às práticas com as tecnologias na escola. Com essa pesquisa chegaram aos saberes específicos à utilização das tecnologias.

O **conhecimento tecnológico** (*technological knowledge*), o saber relacionado a entender quando uma tecnologia pode ajudar ou não a atingir ou avançar um objetivo e a continuar a se adaptar às contínuas mudanças tecnológicas. Mais que uma “alfabetização digital”, é ser capaz de desenvolver diferentes atividades em e com diferentes tecnologias em um processo que é aberto e contínuo.

O **conhecimento de conteúdo tecnológico** (*technological content knowledge*), o saber relacionado à compreensão de como a tecnologia influencia o conteúdo e vice-versa. Além disso, como o conhecimento da tecnologia muda o conhecimento do conteúdo e o processo de aprender tal conteúdo. Saber selecionar tecnologias específicas para determinados conteúdos que podem ser modificados pela tecnologia ou a tecnologia pelo conteúdo.

O **conhecimento pedagógico tecnológico** (*technological pedagogical knowledge*), como ensinar e aprender podem mudar com determinadas tecnologias se usadas em determinados caminhos a partir de estratégias apropriadas. Além disso, como as tecnologias se relacionam com as estratégias pedagógicas de uma determinada disciplina. E, por fim, saber usar de forma pedagógica as tecnologias, incluindo as não educacionais.

O **conhecimento pedagógico de conteúdo tecnológico** (*technological pedagogical content knowledge*), emerge da intersecção entre os três anteriores, exige uma habilidade profunda para ensinar usando as tecnologias e é diferente dos três saberes utilizados em separado. Seria a representação de conceitos utilizando tecnologias e técnicas pedagógicas para a construção de formas de ensinar para avançar em determinados conceitos dos estudantes. Importante destacar que, para tanto, os autores consideram que o contexto e a política educacional devem ser considerados, pois estes promovem diferentes formas de uso das tecnologias.

Importante destacar que esses saberes são sempre relacionados aos professores, mas que de forma indireta ou mesmo direta são requeridos daqueles que atuam como pedagogos (as) escolares e que fizeram parte de sua formação inicial e atuação profissional. Além disso, conforme Pinto (2006), apenas a atuação como docente não é suficiente para a atuação como

pedagogo(a) escolar, pois tal atuação requer saberes que extrapolam os saberes docentes.

As múltiplas frentes de ação, tensões e desafios da e na prática na cultura escolar requerem do(a) pedagogo(a) escolar um grupo de saberes teóricos e práticos para atuação profissional. Tais saberes, de acordo com Verdy (2005), são pedagógicos, de orientação, relacionais e experienciais, os quais passamos a descrever mais detalhadamente a seguir.

A prática, as legislações locais, nacionais ou mesmo internacionais, têm exigido uma série de tarefas dos(as) pedagogos(as) escolares que requerem saberes específicos, os quais muitas vezes não são construídos na formação inicial ou mesmo na formação continuada, como já discutimos anteriormente.

Buscamos a partir da tese de Verdy (2005) elencar quais os saberes relacionados à atuação do(a) pedagogo(a) escolar. Para Verdy (2005), os **Saberes Pedagógicos** se classificam em normativo e teórico.

- O **normativo** consiste no saber sobre o sistema educativo no qual atua profissionalmente, incluindo as políticas educacionais, os currículos e as didáticas de um determinado sistema ou rede de ensino.
- Já o **teórico** consiste no saber da disciplina, que no caso do(a) pedagogo(a) escolar envolve o conhecimento sobre as áreas de ensino e as ciências da educação, como a psicologia e a sociologia.

Os **Saberes de Orientação**⁶⁷, de acordo com a autora, são saberes relacionados às ações de acompanhamento, como agente de mudança, como consultor interno e formador de adultos.

- No que se refere ao **acompanhamento**, são saberes relacionados à capacidade de comunicação interpessoal de forma a promover um ambiente favorável à construção de saberes e formação. Com um destaque especial para o escutar

⁶⁷Verdy (2005) utiliza o termo *savoir de conseilence*, mas optamos por traduzir por saber de orientação pois em nossa literatura especializada não encontramos o termo aconselhamento relacionado às atividades dos(as) pedagogos(as) escolares.

os professores sem julgamentos de forma a favorecer uma prática reflexiva.

- Os saberes relacionados à atuação como **agente de mudança** dizem respeito principalmente às ações de inovação. No que se refere a ser um consultor interno, estão relacionados ao saber ser a pessoa que lidera a implantação de mudanças, influenciando e promovendo o interesse pelas mesmas.
- Já como **formador de adultos**, os saberes estão relacionados ao conhecimento sobre formação continuada, considerando as diversidades de interlocutores na construção das formações e contemplando as necessidades dos professores, bem como avaliando as formações ofertadas.

Para Verdy (2005), os **Saberes Relacionais** consistem nos saberes relacionados às relações interpessoais, ao trabalho em equipe e à comunicação.

- No que se refere às **relações interpessoais**, a autora considera que estão relacionados ao saber interagir com os estudantes, os pais, os professores, a direção da escola, os demais colegas e pessoas que trabalham na rede de ensino.
- Já o saber **trabalhar em equipe**, como o próprio termo designa, são os saberes relacionados a trabalhar com todos os envolvidos no trabalho pedagógico tendo como base o respeito e as escolhas de cada participante numa relação de respeito às diferentes opiniões e decisões. Nossa interpretação desse saber está relacionada ao trabalho coletivo e democrático mencionado por Libâneo (2003) (2011).
- O **saber comunicar**, na definição de Verdy (2005), está relacionado ao saber utilizar as técnicas comunicacionais, incluindo as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e a língua materna em sua oralidade e escrita, de forma eficaz, principalmente em relação a informar em um contexto tecnológico.

Por fim, os **Saberes Experienciais**⁶⁸, que para Verdy (2005) são os saberes da experiência com base na atuação na cultura pedagógica de uma ou mais escolas, as salas de aula, conhecimento dos alunos e de gestão de sala de aula.

A definição utilizada pela autora, de saberes experienciais, corrobora com a definição de Tardif, Lessard e Lahaye (1991), pois estes são considerados um conjunto de saberes adquiridos e exigidos no contexto da prática da profissão que não é proveniente das instituições ou dos currículos.

Para Tardif (2002), esses saberes provenientes da experiência profissional em sala de aula e na escola tem como fonte social de aquisição a própria prática do trabalho e a socialização profissional na escola. Além disso, o saber experiencial possui características, Tardif (2002), as quais são:

1. está relacionado às funções dos professores, é um saber prático que oriunda dos problemas e situações cotidianas na escola, mas também em sala de aula.
2. É interativo, sendo mobilizado pelas interações dos professores com outros atores educativos.
3. É plural, pois é mobilizado e construído nos contextos variáveis da prática profissional.
4. É heterogêneo, pois advém de diferentes experiências, “história de vida, carreira e experiência de trabalho.” (TARDIF, 2002, p. 109).
5. É complexo, aberto, personalizado, existencial, pouco formalizado e temporal.
6. É social, pois é “construído pelo ator em interação com diversas fontes sociais de conhecimentos, de competências, de saber ensinar proveniente da cultura circundante, da organização escolar, dos atores educativos das universidades, etc. (TARDIF, 2002, p.111).

Em síntese, quando nos debruçamos sobre os saberes necessários, mas também oriundos da prática profissional do(a) pedagogo(a) escolar, observamos a complexidade de sua atuação na escola e também de seu

⁶⁸Para Tardif (2002) são saberes experienciados “por ser experimentado no trabalho, ao mesmo tempo em que modela a identidade daquela que trabalha.” (TARDIF, 2002, p. 110). Tardif faz essa definição para não confundirmos com as ideias de experimentação numa perspectiva positivista ou experiencial no sentido subjetivo, apesar do termo usado por Verdy (2005) ser experienciais ela aborda o sentido dado por Tardif de experienciado.

processo de desenvolvimento profissional e sua atuação articuladora, a cultura escolar e a cibercultura.

4.4 SÍNTESE DO QUADRO TEÓRICO

Ao longo dos capítulos da fundamentação teórica buscamos discutir a educação vinculada à cultura e a escola considerada um mundo social com características de vida próprias. Nesse sentido, as **tecnologias e a cibercultura foram consideradas o âmbito da ação articuladora** do(a) pedagogo(a) Escolar.

Discutimos **a tecnologia em sua dimensão não neutra, mas cultural**. Apesar de não serem concebidas de forma neutra pois representam os interesses de uma estrutura social-econômica-cultural, podem ser ressignificadas por meio das culturas, bem como a cibercultura como conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o ciberespaço.

Nisso, **a Pedagogia** foi abordada para além de um curso de graduação, mas enquanto ciência da educação, campo científico, área de atuação e como tecnologia do trabalho docente. E por fim, libertadora.

Consideramos **o(a) Pedagogo(a) Escolar como um(a) profissional** que lida com fatos, estruturas, contextos, situações referentes à prática educativa em suas várias modalidades e essas atuações demandam e constroem saberes específicos. Além disso, cada fase da atuação profissional detém suas características e necessidades específicas. Sendo assim, o desenvolvimento profissional foi pensado como itinerário de atuação e carreira envolvendo os aspectos: pessoais, profissionais, institucionais e organizacionais.

Esse processo que se inicia antes da formação inicial e percorre toda a jornada profissional e de formação continuada tem relação aos saberes. As múltiplas frentes de ação, tensões e desafios da e na prática na cultura escolar requerem, portanto, do(a) pedagogo(a) escolar um grupo de saberes para atuação profissional e que solicitam um desenvolvimento profissional que atenda suas necessidades.

FIGURA 1 - SÍNTESE QUADRO TEÓRICO



FONTE: A autora (2017)

5. AS FASES DA PESQUISA: O PASSO A PASSO DE UM CAMINHO CONSTRUÍDO

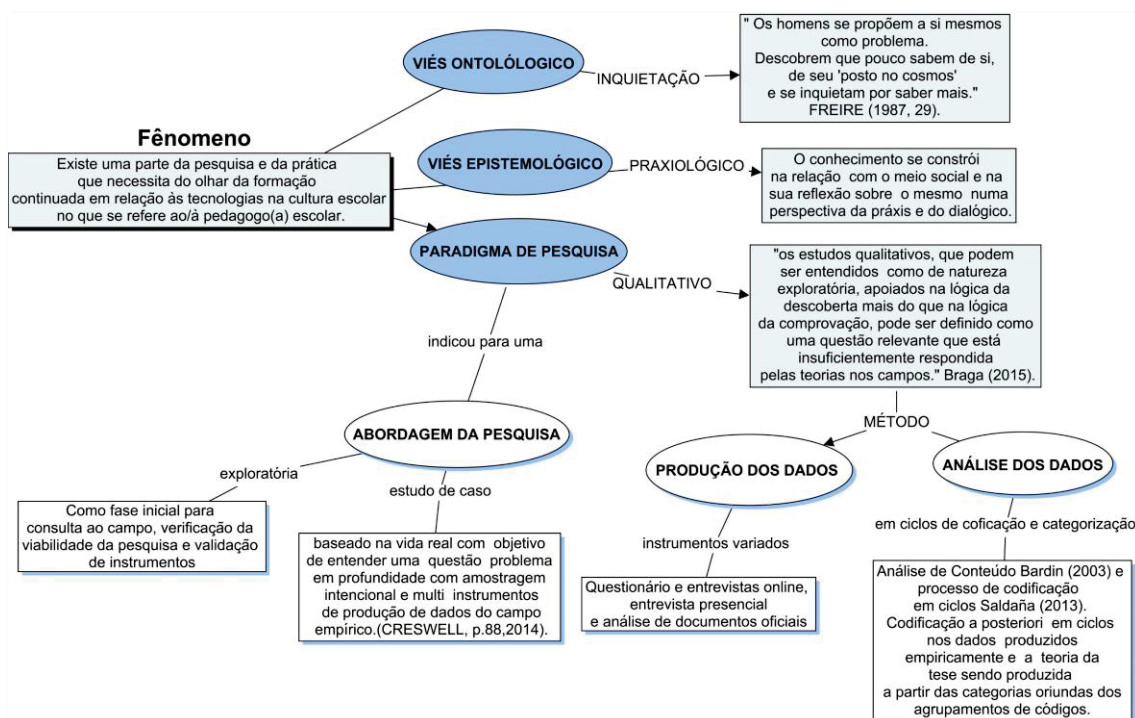
“O principal papel do investigador em práticas educativas que se preocupa com a validade é, antes do mais, e se isso lhe for possível, viver com o problema que tem por missão esclarecer.”
(LESSARD-HÉBERT, GOYETTE, BOUTIN, 1990, p. 76).

Ao longo do doutoramento participamos de três seminários de tese, sendo que em cada um deles o projeto de pesquisa caminhou para um detalhado refinamento de forma que a construção da metodologia da pesquisa e o método de análise selecionado estivessem em congruência.

Optamos pela sistematização inicial da metodologia, já no seminário avançado de tese, em mapas mentais de forma a organizar os procedimentos de estudo e pesquisa em seus aspectos ontológicos e epistemológicos. Tais aspectos direcionaram o trabalho de construção dos instrumentos de produção dos dados empíricos, sua sistematização e a escrita da análise.

Dessa forma, apresentamos a seguir o Mapa Mental 6 para sintetizar os passos conceituais da pesquisa que são descritos de forma aprofundada ao longo desse capítulo.

MAPA MENTAL 6 - ESTRUTURAÇÃO DA METODOLOGIA



FONTE: A autora utilizando Cmaptools⁶⁹(2015).

Relembramos a partir desse mapa estruturador da metodologia a questão de pesquisa, suas subquestões e objetivos. Como **questão de pesquisa apresentamos**: Quais categorias de saberes dos(as) pedagogos(as) escolares surgem a partir de suas práticas e suas necessidades formativas com relação às tecnologias na cultura escolar? Como **objetivo geral**, elencar categorias de saberes a partir das práticas e necessidades formativas dos(as) pedagogos(as) escolares em relação às tecnologias na cultura escolar, visando um possível caminho para o desenvolvimento profissional desse profissional.

A partir do objetivo geral elaboramos **subquestões de pesquisa** diretamente vinculadas aos **objetivos específicos**. Passamos a descrevê-los a seguir.

QUADRO 8 - SUBPERGUNTAS E OBJETIVOS ESPECÍFICOS

SUBPERGUNTAS		OBJETIVOS ESPECÍFICOS
Fase Exploratória – o campo empírico no aspecto macro		
1	Como tem ou não ocorrido a formação continuada de pedagogos(as) escolares em relação às tecnologias?	Identificar as formações continuadas com e para tecnologias das quais participam os(as) pedagogos(as) escolares e se essas atendem suas necessidades.
2	O que dizem relatórios e documentos oficiais da SEED – PR do período de 2007 a 2014 acerca da formação continuada em e com tecnologias para pedagogos(as) escolares?	Analisar as práticas específicas de formação continuada em tecnologias especificamente para pedagogos(as) escolares.
Fase Estudo de Caso– o campo empírico no aspecto micro		
3	O que os(as) pedagogos(as) escolares afirmam realizar para articular as tecnologias na cultura escolar?	Elencar as práticas dos(as) pedagogos(as) e pedagogas escolares com tecnologias após processo formativo institucional e de longa duração.
4	O que afirmam necessitar os(as) pedagogos(as) escolares como processo formativo em relação às tecnologias?	Identificar as necessidades formativas dos(as) pedagogos(as) escolares em relação às tecnologias.

FONTE: A autora (2014).

Sendo assim, organizamos esse capítulo em subcapítulos, os quais descrevem os passos da pesquisa iniciando com os fundamentos do

⁶⁹O Cmaptools é um *software* livre criado pelo *Institute for Human & Machine Cognition* (IHMC) e está disponível para *download* em: <https://www.ihmc.us/> escolhemos essa opção de *software* pois o editor de planilhas utilizado nos primeiros mapas não permitia esse *layout* de conexão dos conceitos e processos.

paradigma, da abordagem, dos princípios éticos e depois suas duas fases: a exploratória e o estudo de caso.

5.1 A SELEÇÃO DA BÚSSOLA: PARADIGMA, ABORDAGEM E PRINCÍPIOS ÉTICOS

Selecionamos como paradigma a ***pesquisa qualitativa***, visto que essa escolha evidencia o princípio de entendermos "o outro", "a si" e o "social" como não separados. Isso significa afirmar que a pesquisadora e os(as) colegas de profissão não estão separados, sendo que esta não se considera à parte como uma observadora neutra, mas sim tem se construído como docente formadora de professores, pedagoga e pesquisadora no mundo social e cultural em que vive. Conforme Creswell (2010), a pesquisa qualitativa

é um meio de explorar e de entender o significado que os indivíduos ou grupo atribuem a um problema social ou humano. O processo de pesquisa envolve questões e procedimentos emergentes; coletar no ambiente dos participantes; analisar os dados indutivamente, indo dos temas particulares para os gerais; e fazer interpretações do significado dos dados. (CRESWELL, p.271, 2010).

Essa visão corrobora com Günther (2006), para quem o processo de pesquisa envolve múltiplas atividades e que essas são um ato social de construção de conhecimentos; bem como com Bogdan e Biklen (1994), pois "na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal." (BOGDAN; BIKLEN, p.47, 1994). Para os autores, a investigação qualitativa é também descritiva, se preocupa mais com o processo do que simplesmente com os resultados ou produtos. Os dados tendem a ser analisados pelo investigador de forma indutiva e o significado é de importância vital nesse paradigma de pesquisa.

Além disso, compreendemos que a cultura da escola, apesar da força da forma escolar, revela-se como única em cada unidade escolar, em cada turno de uma mesma escola, a cada ano letivo; e que ela se modifica e se (re)estrutura por meio da ação de seus estudantes, professores, pedagogos, gestores e comunidade escolar, mas também sob a influência da rede de ensino e do todo social e cultural. Portanto, a entendemos como particular, mas não fora da realidade social. "O fato de que a maior parte dos fenômenos não

possam ser explicados de forma isolada é uma consequência da complexidade desses fenômenos na realidade.” (FLICK, 2009, p.23).

Isso significa que buscamos desenvolver uma caminhada de pesquisa que não estivesse fechada em um caminho “pré-determinado” e “fixo”, mas que por escolhermos o paradigma qualitativo nossa jornada se efetivaria “caminhando passo a passo” e esses passos é que foram formando nosso caminho ao encontro das explicações que buscamos.

Mesmo porque, para Kleining⁷⁰(1982 citado por Flick, 2009), necessitamos compreender que nossa pesquisa acaba sendo de certa forma “preliminar” até que chegue ao final, para só então “apresentar-se com suas cores verdadeiras” (FLICK, 2009, p.26). E que nossas questões de pesquisa, tanto a principal com as subperguntas foram sendo “[...] aperfeiçoadas e reformuladas ao longo do caminho do projeto de pesquisa empírico”. (FLICK, 2009, p.107).

Importante ressaltar que previamente à abordagem mais adequada escolhemos a definição de Gil (2008) para pesquisa exploratória, pois permite adentrar no campo de pesquisa com uma certa flexibilidade.

Paradigma de pesquisa escolhido, passamos para a seleção da abordagem mais adequada à questão e subquestões de pesquisa. Portanto, a **abordagem denominada estudo de caso** definida por Creswell (2014). Para o autor essa abordagem debruça-se em pesquisar casos atuais da vida real buscando entender uma questão ou problema relacionado ao caso. Corroborando com este autor, Hébert, Goyette e Boutin (1990, p. 170) destacam que “o estudo de caso toma por objeto um fenômeno contemporâneo situado no contexto da vida real; as fronteiras entre o fenômeno estudado e o contexto não estão nitidamente demarcadas e o investigador utiliza fontes múltiplas de dados”. Da mesma forma que “o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes.” (YIN, p.39, 2010).

⁷⁰KLEINING, G. *Umriss zu einer Methodologie qualitativer Sozialforschung*, Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 34:224-53.

Essa abordagem busca a compreensão e explicações em profundidade de um caso, Yin (2010), por meio de sua pergunta de pesquisa considerando uma amostragem intencional, Creswell (2014), e gradual teórica, Flick (2009). Para Creswell (2010) e (2014), Flick (2009) essa abordagem necessita de múltiplas fontes de dados, visto que “é examinado um caso específico, frequentemente com a intenção de examinar uma questão que o caso ilustra e a complexidade dessa questão.” (CRESWELL, p.104, 2014). Em síntese, na abordagem estudo de caso pesquisamos um grupo de indivíduos que participaram de um evento, atividade ou organização a partir de dados oriundos de diversificadas fontes.

Importante ressaltar que **os princípios da ética na pesquisa em educação** foram mantidos, tanto na fase exploratória quanto no estudo de caso, sempre apresentando os termos de consentimento livre e esclarecido⁷¹ e demais solicitações de formalização junto à SEED-PR e UFPR.

Conforme Bogdan e Biklen (1994) e Lankshear e Knobel (2008), a ética na pesquisa em educação busca garantir que os interesses e o bem-estar dos participantes não sejam prejudicados devido à realização da pesquisa. Corroborando com eles, Creswell (2010) defende que os pesquisadores, como princípio ético, devem proteger os participantes da pesquisa, bem como desenvolver uma relação de confiança, a fim de promover “a integridade da pesquisa, proteger-se de conduta inadequada e impropriedades que possam refletir em suas organizações ou instituições, e enfrentar problemas novos e desafiadores.” (CRESWELL, 2010, p.116).

Dessa forma, com base em Creswell (2010), **os princípios éticos** foram aplicados na construção do problema de pesquisa, no propósito e nas questões apresentadas aos participantes, na produção dos dados, na análise e na interpretação, na redação e divulgação da pesquisa.

No que se refere às questões éticas, na construção do problema de pesquisa consideramos a importância de identificar um problema com relevância social para o campo de pesquisa e principalmente para as pessoas que estão sendo estudadas, ou seja, os(as) pedagogos(as) e pedagogas.

⁷¹ O termo de consentimento livre e esclarecido original encontra-se no Apêndice 09.

No propósito e nas questões apresentadas em todos os momentos da produção de dados a partir de instrumentos *online* ou presenciais comunicamos o objetivo da pesquisa de forma clara, planejando a escrita mediacional em cada uma dessas comunicações: *e-mails*, questionário *online*, entrevistas *online*, termo de consentimento livre e esclarecido, validação da transcrição de entrevista.

Na produção dos dados respeitamos os participantes e seus locais de trabalho de forma a não os colocar em risco de exposição, danos ou perseguição. Evidenciamos no termo de consentimento livre e esclarecido, conforme recomenda Creswell (2010), os seguintes aspectos: identificação da pesquisadora, da instituição, motivo da escolha dos participantes e a autorização institucional de escolha deles, propósito, benefícios da pesquisa, o nível de participação necessária, os riscos, a garantia de confidencialidade, a possibilidade de se retirar da pesquisa a qualquer momento e os nomes dos responsáveis pela pesquisa caso surgissem problemas.

Na análise e na interpretação dos dados, a primeira consistiu no anonimato dos participantes, a segunda no não compartilhamento dos dados produzidos por meio das entrevistas e questionários com outros pesquisadores e o compromisso de seu arquivamento por no mínimo cinco anos como recomenda Creswell (2010).

Na redação e divulgação da pesquisa, primeiramente utilizamos produção dos dados e não coleta de dados, pois consideramos que esses são produzidos em conjunto com os participantes da pesquisa e não coletados ao acaso como se estivéssemos “em um pomar coletando frutos”, uma vez que há um tempo e um trabalho de planejamento tanto da pesquisadora como dos participantes. Além disso, optamos pela redação na tese com o termo participantes por entendermos que eles o são ao destinarem seus tempos e saberes à essa pesquisa. Outro aspecto consistiu no estabelecimento do compromisso de divulgação da pesquisa aos participantes e suas instituições.

Estabelecidos os princípios éticos, seguimos com a pesquisa. Primeiramente atendemos as contingências institucionais, realizando os procedimentos específicos quanto à ética e formalidade requeridos em cada uma delas, SEED-PR e UFPR, visto que essa é uma das atribuições do pesquisador, pois “muitas associações educacionais têm seus próprios códigos

de ética para orientar a atividade de pesquisa de seus membros.” (LANKSCHEAR; KNOBEL, 2008, p.94).

Ainda com relação à ética na pesquisa em educação, buscamos seguir, com base em Bogdan e Biklen (1994), Lankshear e Knobel (2008) e complementando Creswell (2010) e (2014), os princípios atuando da seguinte forma: validando o projeto de pesquisa na universidade por meio dos seminários de tese e de orientação, bem como na SEED-PR; obtendo para cada etapa da pesquisa e seus participantes o consentimento informado, evitando omissões, minimizando a intromissão nos espaços de trabalho dos participantes, garantindo a confiabilidade dos dados e anonimato de identidade, minimizando ao máximo o risco de danos ou custos, demonstrando respeito em todas as fases, principalmente com retornos aos participantes, evitando a coerção ou manipulação e buscando a reciprocidade por meio da disponibilidade por meio *de e-mail*, telefone ou mesmo presencialmente para respostas às dúvidas de cada participante.

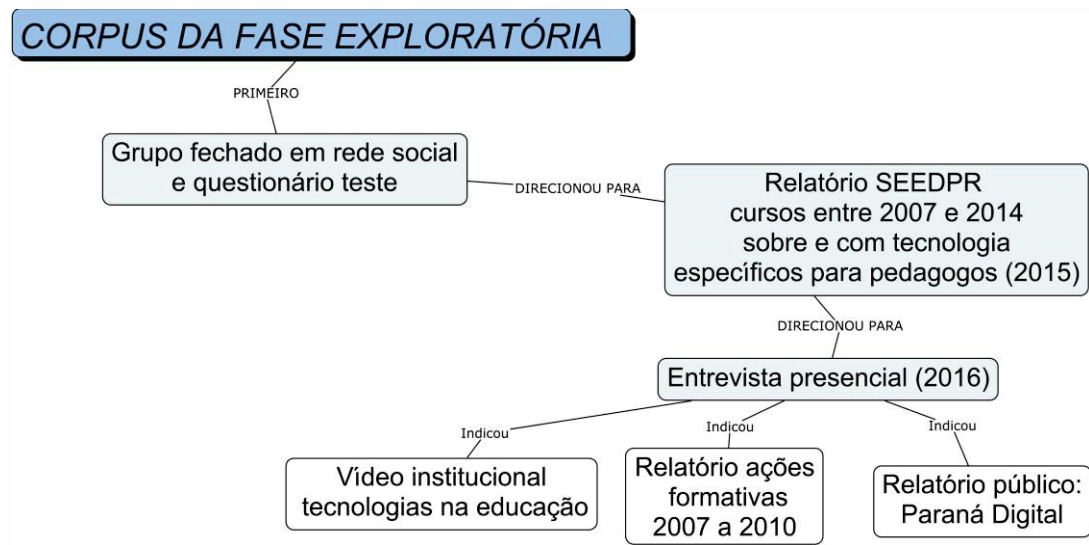
5.2 FASE 1 – PESQUISA EXPLORATÓRIA: BUSCANDO DIREÇÕES PARA O CAMINHAR DA PESQUISA

Decidimos pela realização da fase exploratória ainda em 2015, quando da finalização dos seminários de tese, pois identificamos a necessidade de um melhor conhecimento do campo empírico em conjunto com a pesquisa documental.

Ao longo desse subcapítulo descrevemos a constituição do corpus de dados da fase exploratória. Importante destacar que a pesquisa exploratória conforme define Gil (2008) permite o aprimoramento de ideias iniciais ou mesmo descoberta de intuições sobre o que se pretende pesquisar. O Mapa Mental 7 ilustra o resumo de sua constituição.



MAPA MENTAL 7 - CORPUS DA FASE EXPLORATÓRIA



FONTE: A autora (2016).

Dessa forma, buscamos responder às duas subquestões concernentes aos objetivos específicos na fase exploratória, sendo elas: **Passo 1** – como tem ou não ocorrido a formação continuada de pedagogos e pedagogas escolares em relação às tecnologias? **Passo 2** – O que dizem relatórios e documentos oficiais da SEED – PR do período 2007 a 2014 acerca da formação continuada em e com tecnologias para pedagogos(as)?

Essas subquestões geraram um corpus de dados para que pudéssemos respondê-las. O Mapa Mental 7 ilustra o resumo de sua constituição.

Em síntese, postas as subquestões, iniciamos a fase exploratória da pesquisa e a constituição do corpus de dados, o que passamos a descrever detalhadamente.

5.2.1 Primeiro Passo - Grupo fechado em rede social e questionário: um caminho iniciado

Objetivamos nesse primeiro passo da fase exploratória identificar as formações continuadas com e para tecnologias das quais participam os(as) pedagogos(as) escolares e se essas atendem suas necessidades.

Ainda no ano de 2015 organizamos um grupo fechado secreto em uma rede social com o intuito de localizar pedagogos(as) com atuação como pedagogo(a) escolar em escolas públicas do estado do Paraná. Localizamos 43 pedagogos(as) na rede social selecionada com os(as) quais começamos um diálogo informal acerca de nossa problemática.

A descrição do grupo era: “[...] *refletir sobre o que nós pedagogos(as) precisamos como "ajuda" para articular as tecnologias em nossas escolas.*”

Compartilhamos diferentes materiais, *links*, discutimos e respondemos enquetes que ajudaram nas reflexões iniciais e então a formulação das questões da entrevista dessa fase exploratória.

Destacamos que para o grupo fechado não selecionamos uma rede de ensino específica ou a obrigatoriedade de que os(as) participantes fossem egressos(as) do PDE, pois estávamos reconhecendo o campo empírico e buscando as direções para os próximos passos da pesquisa.

No início do ano de 2016 lançamos a seguinte questão no referido grupo fechado em rede social para verificar a possibilidade de continuidade da fase exploratória:

“Olá, como estão nesse início de ano letivo? Eu estou bem e como vocês já na correria. Estive lendo uma pesquisa do Cetic.br sobre quais seriam (para 881 pedagogos de todo o Brasil) as prioridades em relação aos objetivos pedagógicos das tecnologias na escola para esse ano letivo. O que vocês consideram como prioridade?”

Participaram respondendo, *online*, essa questão (05) pedagogas considerando como prioridade fornecer incentivos aos professores para integrar o uso do computador e da internet no ensino na sala de aula. Outras (04) colocaram como prioridade melhorar as competências e habilidades técnicas dos professores no uso das tecnologias e uma não especificou.

Mesmo sendo um número quantitativo baixo para esse questionamento, percebemos que o grupo fechado na referida rede social, seria um bom campo para nossa pesquisa exploratória⁷².

⁷²A fase exploratória redigida em formato de artigo em sua versão sintética e intitulado: Formação Continuada de Pedagogos Atuantes como Coordenadores Pedagógicos: funções, práticas e necessidades formativas relacionadas às tecnologias educacionais foi aceito para comunicação oral no I Simpósio Ibero-Americano de Tecnologias Educacionais – 2017. Disponível em: <http://sited.ufsc.br/>. Já sua versão completa foi aceita para publicação no periódico #Tear: revista de educação ciência e tecnologia disponível em.

Dessa forma, elaboramos um questionário eletrônico com perguntas abertas e fechadas baseadas nas orientações conceituais de formação de Marcelo (1999) e no Ciclo de Vida dos professores de Huberman (1995) e encaminhamos para os(as) participantes do grupo fechado na rede social para participação voluntária.

Responderam à solicitação ao questionário eletrônico 22 pedagogos(as), de diferentes escolas públicas do estado do Paraná, dos quais apenas 12 assinaram eletronicamente o termo de consentimento livre esclarecido. Dessa forma, os dados que são apresentados dizem respeito a esses(as) 12 pedagogos(as) respondentes.

Para análise dos dados do questionário exploratório, importamos estes como *survey data* no *software* de análise de dados qualitativos ATLAS.ti.

Como técnica de análise optamos pela análise de conteúdo, que consiste em “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.” (BARDIN, 2009, p.40), assim como “[...] é a descrição do conteúdo das mensagens em indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.” (BARDIN, 2009, p.44). Além disso,

a análise de conteúdo, por seu lado, visa o conhecimento de variáveis de ordem psicológica, sociológica, histórica, etc., por meio de um mecanismo de dedução com base em indicadores reconstruídos a partir de uma amostra de mensagens particulares. (BARDIN, 2009, p.46).

De acordo com Vosgerau, Pocrifka e Simonian (2016), as possibilidades de uso do *software* ATLAS.ti têm sido amplamente discutidas recentemente em artigos, como em Varguillas (2006) e Vosgerau, Meyer e Contreras (2016), sob perspectivas diversas. Ainda tomando como base as autoras, para essa proposta de análise de conteúdo utilizaram-se os recursos disponíveis no *software*, associando a este a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2009) e os ciclos de codificação de Saldaña (2013).

Dentre as possibilidades de codificação, selecionamos para o primeiro ciclo a codificação descritiva e para o segundo a codificação de magnitude. Para Saldaña (2013), a codificação por magnitude consiste em atribuir intensidade à avaliação do conteúdo ou uma sequência progressiva alfanumérica ou simbólica, podendo atribuir-se ainda subcódigos conforme realizado. O Quadro 9 sintetiza esses procedimentos.

QUADRO 9 - DETALHAMENTO DOS PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE
OBJETIVO 2

OBJETIVO	QUESTÕES	FONTE	ESTRUTURA DA ANÁLISE DE CONTEÚDO	UNIDADES DE REGISTRO ⁷³	SOFTWARE
CONTEXTO - Fase Exploratória					
Objetivo Específico 1: Identificar as formações continuadas com e para tecnologias das quais participam os(as) pedagogos(as) escolares e se essas atendem suas necessidades profissionais	Subpergunta 1: Como tem ou não ocorrido a formação continuada de pedagogos(as) escolares em relação às tecnologias?	<i>Questionário Online</i> respondido em grupo fechado em rede social	Análise em ciclos com codificação descritiva no primeiro ciclo e de magnitude no segundo	Tema ou palavra	ATLAS.ti versão 7

FONTE: A autora (2017).

Finalizado esse processo, **identificamos a necessidade de selecionar o grupo de participantes**, bem como verificar se o resultado dessa fase corroborava com a prática na maior rede de ensino público do estado do Paraná.

Com isso, fomos à campo realizar a análise das formações continuadas ofertadas, sendo que seu resultado levou a uma entrevista presencial, a qual nos direcionou para outros documentos. Esses procedimentos são descritos e fundamentados a seguir.

⁷³ De acordo com Bardin (2009) a unidade de registro “é a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial. A unidade de registro pode ser de natureza e de dimensões muito variáveis. “ (BARDIN, 2009, p.130).

5.2.2. Segundo passo – percorrendo o caminho: da análise documental à entrevista presencial

Com o objetivo de analisar as práticas de formação continuada em tecnologias especificamente para pedagogos(as) escolares contidas nos documentos oficiais, selecionamos a análise documental como estratégia de análise dos dados dos referidos documentos.

Bardin (2009) considera que existem diferentes técnicas de análise de conteúdo, por isso denominou análises de conteúdo. Dentre as possíveis, destacamos, conforme a autora, a seguinte: análise documental – trabalha com o documento com o objetivo de síntese ou indexação.

Nesse segundo passo da pesquisa, iniciamos com alguns instrumentos que levaram aos demais, como, por exemplo, o dado oficial de cursos ofertados aos pedagogos(as) entre 2007 e 2014 mostrou a necessidade da entrevista presencial, na qual cada pessoa entrevistada indicou três documentos oficiais (um relatório público, um privado e um vídeo institucional) como complementares aos questionamentos feitos. Sendo assim, optamos por incluí-los no *corpus* para análise documental.

Nossa primeira ação referente a esse objetivo específico consistiu em registrar uma solicitação de informações a respeito das formações ofertadas via protocolo da SEED-PR⁷⁴.

De posse das respostas e sua pré-análise, identificamos uma disparidade nos dados. Isso porque a variação na oferta entre os anos se manteve, com exceção do ano de 2013. Assim, desejamos compreender o que tornou o ano de 2013 tão diferenciado na quantidade de ofertas de formação continuada em tecnologias.

Conforme substancia a Tabela 1, a necessidade de compreensão dessa disparidade nos dados nos direcionou para uma entrevista presencial com uma pessoa atuante na SEED-PR no setor responsável pela oferta de formação continuada em tecnologias no período que compreendeu nosso recorte, de 2007 a 2014.

⁷⁴ O protocolo, os documentos encaminhados encontram-se no Apêndice 05 e as respostas a respeito das solicitações encontram-se no Anexo 01.

TABELA 1 - FORMAÇÃO CONTINUADA SOBRE TECNOLOGIAS OFERTADAS

Ano	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Oferta	04	07	43	06	01	04	165	07

FONTE: A autora, com base em documento oficial SEED-PR⁷⁵, (2015)

Com a realização da entrevista conseguimos compreender a disparidade e, ao mesmo tempo, recebemos a indicação de três documentos oficiais que poderiam complementar as respostas cedidas pela pessoa entrevistada. Documentos indicados e disponibilizados:

- Paraná Digital: Tecnologias de Informação e Comunicação nas Escolas Públicas Paranaenses;
- Relatório de Gestão 2007 a 2010 contendo 38 subrelatórios específicos de cada departamento e suas coordenações;
- Vídeo institucional 32 maneiras de ver a tecnologia.

Ressaltamos que tais documentos compuseram a análise documental que caracterizou o contexto formativo dos(as) participantes da pesquisa. No que se refere à análise documental, organizamos os procedimentos tendo como base Bardin (2009) e Saldaña (2013). O quadro a seguir evidencia a descrição das fontes documentais, a estrutura de análise de conteúdo empregada, as unidades de registro utilizadas e, por fim, o tipo de *software* auxiliar do processo.

QUADRO 10 – DETALHAMENTO DOS PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE OBJETIVO 2

OBJETIVO	QUESTÕES	FONTE	ESTRUTURA DA ANÁLISE DE CONTEÚDO	UNIDADES DE REGISTRO ⁷⁶	SOFTWARE
CONTEXTO - Fase Exploratória					
Objetivo Específico 2: Analisar as práticas específicas de formação continuada em	Subpergunta 2: o que dizem relatórios e documentos oficiais do período 2007 a 2014 acerca da formação continuada em	Relatório de cursos SEEDPR 2007 a 2014	Análise descritiva-qualitativa e quantitativa	In vivo total	Microsoft Office Excel
		Entrevista Presencial	Codificação em ciclos Inferências Categorização	Tema	ATLAS.ti versão 7

⁷⁵ Os dados disponibilizados pela SEED-PR estão organizados e mostrados na íntegra nos Anexos.

⁷⁶ De acordo com Bardin (2009) a unidade de registro “é a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial. A unidade de registro pode ser de natureza e de dimensões muito variáveis.” (BARDIN, 2009, p.130).

tecnologias especificamente para os(as) pedagogos(as) escolares.	e com tecnologias para os(as) pedagogos(as) ?				
		Vídeo institucional	Identificação de práticas formativas específicas para os(as) pedagogos(as). Participação dos(as) pedagogos(as) nos processos de integração	Tema	Microsoft Office Word
		Relatório público Paraná Digital – TIC nas Escolas Paranaenses	Autocodificação por palavra-chave pedagogo ou pedagoga lendo a unidade de contexto parágrafo, se necessário recodificação e então contagem de suas reincidências.	Palavra – “Todas as palavras do texto podem ser levadas em consideração, ou pode-se reter unicamente as palavras-chave ou as palavras-tema.” (BARDIN, p.130, 2009).	ATLAS.ti versão 7
		Relatório 2007 a 2010	Autocodificação por palavra-chave pedagogo ou pedagoga lendo a unidade de contexto parágrafo, se necessário recodificação e então contagem de suas reincidências.	Palavra	ATLAS.ti versão 7

FONTE: A autora (2017).

Reiteramos que entendemos que todos os dados produzidos por meio da entrevista presencial, os documentos oficiais solicitados e os documentos recebidos da pessoa entrevistada compuseram o *corpus* de dados do segundo

passo (etapa exploratória). Mesmo porque documentos não são apenas os dados textuais, conforme mencionam Lankshear e Knobel (2008).

Para esses autores, ao utilizar diferentes documentos o pesquisador está buscando construir interpretações ou construir e identificar significados. “Os pesquisadores frequentemente se engajam em pesquisa baseada em documentos para investigar os tipos de significados construídos através dos textos.” (LANKSCHEAR:KNOBEL,2008, p.105). O que corrobora a abordagem estudo de caso, considerando a necessidade de fontes variadas.

Ainda, de acordo com Bogdan e Biklen (1994) e Creswell (2010), na pesquisa qualitativa a seleção dos documentos e instrumentos é intencional, pois permite a melhor condição para o entendimento e explicação do problema.

Nesse passo da pesquisa iniciamos com alguns instrumentos que levaram aos demais, como foi o caso, por exemplo, em que o dado oficial de cursos ofertados aos(as) pedagogos(as) entre 2007 e 2014 **mostrou a necessidade da entrevista presencial**, na qual a pessoa entrevistada indicou três documentos oficiais (um relatório público, um privado e um vídeo institucional) como complementares aos questionamentos feitos. Sendo assim, optamos por incluí-los no *corpus* para análise documental.

Em síntese, tanto o primeiro como o segundo passo da fase 1, nomeada exploratória, permitiu a identificação de categorias preliminares, da seleção do *software* e do método de análise, bem como o caminho para a escolha dos participantes do caso estudado.

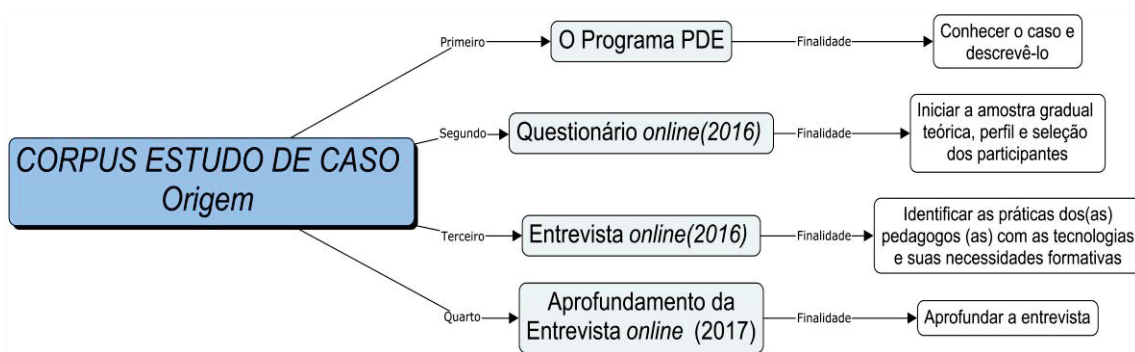
5.3 FASE 2 - ESTUDO DE CASO: UM NORTE A SEGUIR

Nesse subcapítulo abordamos a seleção dos(as) pedagogos(as) escolares que compuseram o caso estudado, a tipologia da amostragem e como ocorreu a entrada no campo empírico e sua caracterização.

Para tanto, essa fase consistiu em responder duas subquestões: O que os(as) pedagogos(as) escolares afirmam realizar para articular as tecnologias na cultura escolar? E por fim a última subquestão – O que afirmam necessitar os(as) pedagogos(as) escolares como processo formativo em relação às tecnologias?

Para respondê-las constituímos como *corpus* de dados o documento Oficial do PDE para descrever o caso, um questionário e uma entrevista em duas etapas: uma inicial e outra complementar.

MAPA MENTAL 8 - CORPUS DO ESTUDO DE CASO



FONTE: A autora (2016).

A seguir descrevemos a origem do caso, seus participantes, os instrumentos e sua validação, a estrutura comunicacional nas entrevistas e, por fim, os detalhes da análise de conteúdo.

5.3.1 Terceiro Passo – Origem do caso: O Programa de Desenvolvimento Educacional

De acordo com documento oficial de descrição no site da SEED-PR⁷⁷ o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) é uma política pública de estado que busca o “diálogo entre os professores do ensino superior e os da educação básica através de atividades teórico práticas orientadas.”(SITE OFICIAL SEED-PR, 2017).

Suas atividades são consideradas como parte da política de formação continuada dos professores. A regulamentação do PDE está descrita na Lei Complementar número 130 do ano de 2010.

Nessa regulamentação são destacadas as funções de cada uma das partes envolvidas no processo formativo, além de descrever requisitos para a participação dos professores pedagogos, como definem na referida rede de ensino. Conforme consta no Artigo 9º

⁷⁷ Disponível em:
<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=20>.

Para participar do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, o professor deverá:

I - ser professor efetivo do Quadro Próprio do Magistério da Rede Pública Estadual com Licenciatura Plena;

II - ter cumprido o estágio probatório;

III - ter alcançado, no mínimo, o Nível II, classe 8. (PARANA, LEI COMPLEMENTAR 130, 2010).

Considerando esse artigo, interpretamos como a participação destinada aos professores experientes, conforme descrição dos ciclos de vida profissional dos professores de Huberman (1995).

Outro aspecto consiste em sua vinculação à progressão funcional ou ainda como meio de aproveitamento de titulações de mestrado e doutorado conforme respaldo das Leis Complementares 103 de 2004 e 130 de 2010.

No entanto, nos questionamos quanto à especificidade da atuação dos(as) pedagogos(as), o que nos levou refletir acerca de um detalhe importante: desde a Lei complementar número 103 do ano de 2004 os(as) pedagogos(as) deixaram de ter sua função de especialista, passando esta a ser designada como "professor pedagogo" , conforme substancia o artigo 5 §4º "Para o exercício do cargo de Professor nas atividades de coordenação, administração escolar, planejamento, supervisão e orientação educacional é exigida graduação em Pedagogia." Isso significa que a lei que instituiu o PDE também esteve direcionada aos(às) pedagogos(as), pois são considerados professores(as).

Importante destacarmos que essa mudança trouxe benefícios, retrocessos e contradições, conforme destaca Haddad (2016, p. 283) em sua tese. No que se refere

ao Plano de Carreira do Professor da Educação Básica do Paraná conteve avanços na medida em que passou a considerar os pedagogos como professores e dessa forma garantiu a esses profissionais direitos como a aposentadoria aos 25 anos e a exigência do curso de Pedagogia para a participação em concursos públicos para as vagas de pedagogos nas escolas estaduais. No entanto, considerando a política em toda a sua extensão, e como foi implementada, no contexto histórico das políticas neoliberais, implicou para os pedagogos em **trabalho intensificado, estranhado e burocratizado**. Contudo, na contradição, foi possível constatar o **trabalho de mediação do ensino-aprendizagem** realizado pelos pedagogos. (HADDAD, 2016, p.283, grifo nosso).

Conforme Documento-Síntese, o objetivo principal do PDE é “proporcionar aos professores da rede estadual subsídios teórico-metodológicos para o desenvolvimento de ações educacionais sistematizadas, e que resultem em redimensionamento de sua prática.” (PARANÁ, s/p, 2012).

Para tanto, a compreensão do processo de formação continuada pelo qual se baseia o PDE consiste no

movimento permanente e sistemático de aperfeiçoamento dos professores da rede de ensino estadual, em estreita relação com as IES, com o objetivo de instituir uma dinâmica permanente de reflexão, discussão e construção do conhecimento sobre a realidade escolar. Nesse processo, o professor é um sujeito que aprende e ensina na relação com o mundo e na relação com outros homens, portanto, num processo de Formação Continuada construído socialmente. (PARANÁ, s/p, 2012).

A estrutura de execução desse processo de formação continuada está organizada em três eixos: Eixo 1 – Atividades de Integração Teórico-Prática; Eixo 2 – Atividades de Aprofundamento Teórico; e Eixo 3 – Atividades Didático-Pedagógicas com Utilização de Suporte Tecnológico.

Em síntese, nosso estudo de caso compreende os(as) pedagogos(as) escolares egressos no PDE e que como carreira detêm o papel de professor(a) pedagogo(a). Como já abordamos nos capítulos teóricos, essa atuação requer saberes para além da docência e que necessitam nosso debruçar sobre esses aspectos. A partir dessa compreensão e contexto do caso passamos a construção de nossa amostragem.

5.3.2 Quarto Passo – A constituição de uma amostragem gradual teórica

Selecionamos como **participantes de nossa pesquisa os(as) pedagogos(as) escolares egressos(as) do PDE⁷⁸**.

⁷⁸ Usaremos o termo participantes por considerarmos que ao irmos à campo como pesquisadores nossa relação com eles não se configura como pesquisado-objeto, mas como pessoa-pessoa, pedagoga pesquisadora- pedagogo pesquisado pois, entendemos que ao mesmo tempo em que participam do processo de pesquisa se relacionam entre si, com o pesquisador e o conhecimento em questão.

Primeiro porque se constituem como um grupo de profissionais experientes e que se encontram no ciclo de vida profissional caracterizado por Huberman (1995) como a fase da diversificação e questionamento, compreendendo o tempo de atuação entre 7-25 anos.

Segundo, pois fazem parte da maior rede de ensino público do Estado do Paraná, o que nos permitiu uma abrangência estadual na participação de pedagogos(as) escolares.

Além disso, tal seleção compreendeu que estes são levados a buscar "respostas", por meio de seus projetos PDE, que os ajudem nos desafios da prática na cultura escolar e sua relação com a cibercultura.

Para tanto, encontramos respaldo em Lankshear e Knobel (2008) por considerarem que um problema de pesquisa surge num primeiro sentido como um problema existencial, algo que preocupa, perturba, causa inquietação. Em um segundo sentido como problema epistemológico, que necessita ser resolvido, tratado, entendido, conhecido. Bem como em Freire (1997), que entende esse aspecto como uma curiosidade consistindo na

necessidade ontológica que caracteriza o processo de criação e recriação da existência humana. Todavia é quando ultrapassa os limites da peculiaridade do domínio vital que a curiosidade se torna fundante da produção do conhecimento. Foi a capacidade de olhar curiosa e indagadoramente o mundo que tornou os homens e mulheres capazes de agir sobre a realidade para transformá-la, transformando igualmente a qualidade da própria curiosidade. (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2008, p.118).

Essa curiosidade descrita por Freire (1997) é a curiosidade que leva ao desejo de conhecer. Não uma curiosidade simples e passageira, mas uma curiosidade baseada no questionar tanto a teoria como a prática, sendo assim uma curiosidade epistemológica.

Diante do total de egressos(as) do PDE definimos nossa **amostragem como estruturada gradual e teórica**, pois a partida para cada próximo passo dependeu dos(as) pedagogos(as) egressos(as) que aceitaram participar de nossa pesquisa, bem como o que os dados preliminares nos mostravam. Justificamos essa amostragem como teórica, pois

[...] é o processo de coleta de dados para a geração de teoria pela qual o analista coleta, codifica e analisa conjuntamente seus dados e

decide que dados coletar a seguir e onde encontrá-los, a fim de desenvolver sua teoria quando esta surgir. Esse processo de coleta de dados é controlado pela teoria em formação. (GLASER E STRAUSS (1967)⁷⁹ citados por FLICK, 2009, p. 120).

Como afirmamos, objetivamos num primeiro momento como respondentes do questionário e da entrevista *online*⁸⁰ profissionais com o perfil caracterizado por pedagogos(as) egressos(as) do Programa de Desenvolvimento da Educação (PDE) da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR) que cursaram o referido programa de formação entre os anos de 2007 e 2014.

No entanto, durante a etapa de levantamento dos participantes e de contatos, acabamos excluindo o ano de 2011, pois não houve egressos(as), bem como o ano de 2013, pois não foi possível ter acesso aos *e-mails* desses(as) concluintes para contato.

Salientamos que os anos posteriores, como 2015 e 2016, não entraram na amostragem por não permitirem seguir o perfil delimitado do caso, visto que não houve egressos(as) no final de 2015 e a espera pelos(as) egressos(as) de 2016 comprometeria o cronograma da pesquisa

Dessa forma, estabelecemos um recorte para compor nossa **amostragem gradual e teórica**, o equivalente aos egressos(as) do interstício de 06 anos, totalizando, com *e-mails* levantados, 1.275 pedagogos(as).

O levantamento de informações para a produção dos dados para a execução dessa etapa do trabalho empírico contou com informações disponibilizadas por meio de uma solicitação realizada na seção de protocolo da SEED-PR em Curitiba⁸¹, por *e-mails* e por meio de pesquisas no site oficial da SEED-PR⁸².

Organizamos as informações de forma a evidenciarmos a quantidade de pedagogos(as) concluintes, quantos e-mails foram possíveis localizar e a

⁷⁹ GLASER, B.G. STRAUSS, A.L. *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New York: Adeline, 1967.

⁸⁰ No Apêndice 11 apresentamos o exemplo de diálogo da entrevista *online*.

⁸¹ A solicitação dos dados dos(as) pedagogos(as) concluintes foi protocolada sob o número 13.823.968-3 e encontra a sua cópia no Apêndice 6. No Anexo 01 encontram-se as respostas dos setores responsáveis pelos dados solicitados e a autorização. Já no Anexo 03 a resposta referente aos cursos ofertados exclusivamente para pedagogos e pedagogas.

⁸² O site consultado durante os anos de 2015 e 2016 foi o <http://www.diaadia.pr.gov.br>

quais Núcleos Regionais de Educação pertenciam esses profissionais no período de levantamento da amostragem.

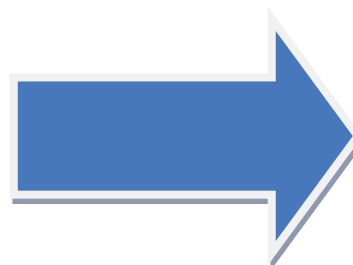
O Mapa Cartográfico 1 a seguir identifica a localização e a quantidade de Núcleos Regionais de Educação do Estado do Paraná dos quais faziam parte os(as) pedagogos(as) participantes da pesquisa.

MAPA CARTOGRÁFICO 1 - NÚCLEOS REGIONAIS DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PARANÁ



FONTE: Site oficial da SEED-PARANÁ (2017)⁸³.

O levantamento realizado, conforme substancia a Tabela 2, permitiu a visualização da abrangência de alcance da amostragem gradual e teórica inicial selecionada.



⁸³ Para acessar informações de cada um dos núcleos acessar: <http://www.nre.seed.pr.gov.br/>. Acesso em março de 2017.

TABELA 2 - PERCENTUAL DE NRE NA AMOSTRAGEM INICIAL

Ano referência	Percentual de NRE contemplados no levantamento de e-mails de pedagogos e pedagogas egressos (as) do PDE
2007	87,5%
2008	75%
2009	93,75%
2010	93,75%
2012	90,62%
2014	93,75%

FONTE: A autora a partir de dados oficiais da SEED-PR (2015).

O que significa que o questionário e a entrevista *online* detiveram o potencial de atingir os(as) pedagogos(as) egressos(as) do PDE equivalente a 75% dos 32 Núcleos Regionais de Ensino (NRE) do Estado do Paraná no tinterstício 2007 a 2014.

Organizadas as informações referentes à abrangência geográfica, passamos ao levantamento dos(as) pedagogos(as) egressos(as) por ano considerando o interstício delimitado, bem como a disponibilidade de seus *e-mails*.

Esses dados que compuseram o grupo de potenciais respondentes ao questionário e a entrevista *online* estão descritos nos sete quadros que se seguem.

QUADRO 9 - PEDAGOGOS(AS) PDE 2007

Pedagogos e Pedagogas PDE 2007				
Concluintes	e-mails	Núcleos Regionais 28/32		
142	141	Apucarana Área M. Norte Área Metropolitana Sul Assis Chateaubriand Campo Mourão Cascavel Cianorte	Cornélio Procopio Curitiba Guarapuava Ibaiti Irati Ivaiporã Jacarezinho Laranjeiras do Sul Loanda Londrina	Francisco Beltrão Goioerê Maringá Paranaguá Paranavaí Pato Branco Toledo Umuarama União da Vitória Wenceslau Braz

FONTE: A autora a partir de dados oficiais da SEED-PR (2015).

No que se refere aos egressos(as) do PDE 2007, conseguimos contatos que contemplaram 28 dos 32 Núcleos Regionais, totalizando 141 e-mails.

QUADRO 10 - PEDAGOGOS(AS) PDE 2008

Pedagogos e Pedagogas PDE 2008				
Concluintes	e-mails	Núcleos Regionais 24/32		
181	177	Apucarana Área M. Sul Cascavel Cianorte Cornélio Procópio Curitiba	Dois Vizinhos Francisco Beltrão Goioerê Guarapuava Irati Ivaiporã Jacarezinho Laranjeiras do Sul	Londrina Maringá Paranaguá Paranavaí Pato Branco Telêmaco Borba Toledo Umuarama União da Vitória Wenceslau Braz

FONTE: A autora a partir de dados oficiais da SEED-PR (2015).

No que se refere aos egressos(as) do PDE 2008, conseguimos contatos que contemplaram 24 dos 32 Núcleos Regionais, totalizando 177 e-mails.

QUADRO 11 - PEDAGOGOS(AS) PDE 2009

Pedagogos e Pedagogas PDE 2009				
Concluintes	e-mails	Núcleos Regionais 30/32		
368	368	Apucarana Área M. Norte Área M. Sul Assis Chateaubriand Campo Mourão Cascavel Cianorte Cornélio Procópio Curitiba	Dois Vizinhos Foz do Iguaçu Francisco Beltrão Goioerê Guarapuava Ibaiti Irati Ivaiporã Jacarezinho Laranjeiras do Sul Loanda	Londrina Maringá Paranaguá Paranavaí Pato Branco Pitanga Telêmaco Borba Toledo Umuarama União da Vitória

FONTE: A autora a partir de dados oficiais da SEED-PR (2015).

No que se refere aos egressos(as) do PDE 2009, conseguimos contatos que contemplaram 30 dos 32 Núcleos Regionais, totalizando 368 e-mails.



QUADRO 12 - PEDAGOGOS(AS) PDE 2010

Pedagogos e Pedagogas PDE 2010				
Concluintes	e-mails	Núcleos Regionais 30/32		
380	260	Apucarana Área M. Norte Área M. Sul Assis Chateaubriand Campo Mourão Cascavel Cianorte Cornélio Procópio Curitiba	Dois Vizinhos Foz do Iguaçu Guarapuava Ibaiti Irati Ivaiporã Jacarezinho Laranjeiras do Sul Loanda Londrina Francisco Beltrão	Goioerê Maringá Paranaguá Paranavaí Pato Branco Pitanga Telêmaco Borba Toledo Umuarama União da Vitória Wenceslau Braz

FONTE: A autora a partir de dados oficiais da SEED-PR (2015).

No que se refere aos egressos(as) do PDE 2010, conseguimos contatos que contemplaram 30 dos 32 Núcleos Regionais, totalizando 260 e-mails. Observando que o ano de 2011 não contemplou informações de concluintes.

QUADRO 13 - PEDAGOGOS(AS) PDE 2012

Pedagogos e Pedagogas PDE 2012				
Concluintes	e-mails	Núcleos Regionais 29/32		
169	167	Apucarana Área M. Norte Área M. Sul Assis Chateaubriand Campo Mourão Cascavel Cianorte Cornélio Procópio Curitiba	Dois Vizinhos Foz do Iguaçu Francisco Beltrão Goioerê Guarapuava Ibaiti Irati Ivaiporã Jacarezinho Laranjeiras do Sul Loanda	Londrina Maringá Paranaguá Paranavaí Pato Branco Telêmaco Borba Toledo Umuarama União da Vitória

FONTE: A autora a partir de dados oficiais da SEED-PR (2015).

No que se refere aos egressos(as) do PDE 2012, conseguimos contatos que contemplaram 29 dos 32 Núcleos Regionais, totalizando 167 e-mails.



QUADRO 14 - PEDAGOGOS(AS) PDE 2013

Pedagogos e Pedagogas PDE 2013				
Concluintes	e-mail	Núcleos Regionais 27/32		
150	0	Apucarana Área M. Norte Área M.Sul Assis Chateaubriand Campo Mourão Cascavel Cianorte Cornélio Procopio Curitiba Dois Vizinhos	Foz do Iguaçu Guarapuava Ibaiti Irati Jacarezinho Laranjeiras do Sul Francisco Beltrão Goioerê Maringá Paranaguá	Paranavaí Pitanga Telêmaco Borba Toledo Umuarama União da Vitória Wenceslau Braz

FONTE: A autora a partir de dados oficiais da SEED-PR (2015).

No que se refere aos egressos(as) do PDE 2013, conseguimos identificar 27 dos 32 Núcleos Regionais, porém sem informações de contato, ou seja, nenhum e-mail.

QUADRO 15 - PEDAGOGOS(AS) PDE 2014

Pedagogos e Pedagogas PDE 2014 30/32				
Concluintes	e-mail	Núcleos Regionais		
163	162	Apucarana Área M. Norte Área M.Sul Assis Chateaubriand Campo Mourão	Guarapuava Irati Ivaiporã Jacarezinho Laranjeiras do Sul Loanda	Paranavaí Pato Branco Pitanga Telêmaco Borba
163	162	Cascavel Cianorte Cornélio Procopio Curitiba Dois Vizinhos Foz do Iguaçu	Londrina Francisco Beltrão Goioerê Maringá Paranaguá	Toledo Umuarama União da Vitória Wenceslau Braz

FONTE: A autora a partir de dados oficiais da SEED-PR (2015).

No que se refere aos egressos(as) do PDE 2014, conseguimos contatos que contemplaram 30 dos 32 Núcleos Regionais, totalizando 162 e-mails.

Com esse primeiro levantamento a amostragem inicial foi estruturada, salientando que a amostragem gradual conforme Flick (2009) não é definida antes da produção e análise dos dados, pois ela é desenvolvida gradativamente e sendo complementada ou limitada por novas dimensões da análise.

Essa escolha de amostragem tem relação direta com o paradigma e a abordagem de pesquisa selecionado, pois conforme Flick (2009) a seleção gradual é um dos princípios da pesquisa qualitativa, bem como “o princípio básico da amostragem teórica é selecionar casos ou grupos de casos de

acordo com critérios que digam respeito a seu conteúdo, em vez de aplicar critérios metodológicos abstratos.” (FLICK, 2009, p.122).

Com isso o autor compreende que a continuidade de ampliação ou redução da amostragem ocorre com a relevância dos casos e não por sua representatividade como numa amostragem estatística, por exemplo. Essa característica corrobora para com o perfil de produção de dados realizado em nossa pesquisa.

5.3.3 Quinto Passo – Instrumentos de produção de dados: questionário e entrevistas online

Nessa perspectiva tivemos como instrumentos um questionário e entrevistas *online* por *email*⁸⁴ com base em Flick (2009).

O questionário de levantamento de perfil, com perguntas fechadas para escolha de uma única resposta e respostas com múltipla escolha, teve a finalidade de iniciar nossa amostragem, mapear o perfil dos(as) possíveis participantes e selecioná-los(as).

Já as entrevistas *online* foram estruturadas com perguntas abertas projetivas para resposta descritiva/subjetiva. Sua finalidade consistiu em identificar as práticas e as necessidades formativas dos(as) pedagogos(as). Como os(as) participantes da pesquisa estão geograficamente localizados em todo o Estado do Paraná, a entrevista presencial não seria possível considerando os custos para locomoção da pesquisadora, o que se tornou inviável.

A entrevista *online*, conforme menciona Flick (2009), permite que os(as) participantes não se sintam apreensivos(as) quanto à sua participação, principalmente se ocorrerem de forma assíncrona. Apesar de na entrevista face a face podermos identificar outros aspectos que a online não permite, Flick (2009) considera que “a comunicação cara a cara na entrevista, pode ser mais espontânea do que a comunicação *online*, mas essa última permite aos

⁸⁴ Para a realização da entrevista *online* utilizamos o *e-mail* e o meio de registro da entrevista um formulário elaborado por meio dos formulários do Google Drive, com assinatura eletrônica via *e-mail*.

participantes uma maior reflexão sobre suas respostas em relação à primeira.” (FLICK, 2009, p.242).

Além disso, para Flick (2009) existe uma porção muito maior de anonimato para os participantes na entrevista *online*, o que pode protegê-los de qualquer revelação de suas identidades durante a pesquisa e em seus resultados.

O diferencial a ser destacado nessa modalidade de entrevista está na preparação para que todas as instruções sejam realizadas por escrito de forma didática e instrucional, possibilitando que os(as) pedagogos(as) participantes soubessem como responder e o que fazer.

Para tanto, utilizamos as possibilidades da linguagem mediacional oriunda do gênero discursivo mediacional descrito por Sousa (2006)⁸⁵. Essa linguagem detém características que nos permitem utilizá-la em processos de ensino, aprendizagem e pesquisa *online*. As perguntas foram enviadas por *e-mail*, individual e nominal, para haver uma interação entre a pesquisadora e os(as) pedagogos(as) participantes e assim caminhando numa série de troca de *e-mails*.

5.3.4 Sexto Passo – Descrição, fundamentação e validação dos instrumentos

Em todo o processo de elaboração, justificativa e validação por pares dos instrumentos utilizados buscamos apresentar sua relação com as subperguntas, os objetivos de pesquisa e o referencial metodológico.

No que se refere à elaboração das questões do **Questionário e entrevistas online** (Apêndice 8- Questionário completo) optamos pela elaboração considerando modelos diferenciados de respostas às perguntas e um descritivo teórico para cada uma delas.

Selecionamos dois processos de validação do questionário e das questões das entrevistas *online*. O primeiro, a validação por pares na área de

⁸⁵ Em sua dissertação de mestrado defendida pela Universidade de Brasília, Rosineide Magalhães de Sousa tece esse conceito de forma diferenciada e que está diretamente relacionada às práticas como professora de educação *online*, híbrida e presencial. Para acessar a dissertação http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/3540/1/2006_Rosineide%20Magalh%C3%AAs%20de%20Sousa.pdf. Acesso em: 10/02/2016.

pesquisa e por componentes do GEPPETE. O segundo, por uma pedagoga doutora em educação egressa do PDE (não participante da pesquisa) e por terceiro e último uma pedagoga mestre em educação não participante e não egressa do PDE.⁸⁶

O processo de validação do questionário e entrevistas *online*⁸⁷ permitiu compreender como os(as) participantes poderiam entender cada questão, bem como verificar sua relação com o problema e questão de pesquisa. Uma única questão do questionário recebeu respostas diferentes do planejado – é interessante ressaltar, no entanto, que na validação da questão pelos pares nada foi mencionado a respeito.

Na questão: “Minha graduação foi em...”, parte dos participantes responderam a formação e parte o ano de sua conclusão. Essa diferença comunicacional não prejudicou a produção e análise dos dados, pois o objetivo da questão era identificar se a formação corresponde com a área de atuação. Nesse caso houve a correspondência, pois, para atuar como pedagogo(a) nas escolas estaduais do Paraná é obrigatória a formação em Pedagogia.

O **questionário**⁸⁸ que elaboramos contou com 14 questões, sendo essas organizadas em 11 tópicos com as seguintes estruturas: aberta, fechada com múltipla escolha e fechada com única escolha. As questões apresentaram um descritivo teórico fundamentado relacionado ao objetivo específico, bem como a subpergunta.

No tópico **identificação pessoal** apresentamos 02 questões fechadas com única escolha. As pesquisas realizadas por Gatti, André (2011), reiteram a característica do gênero feminino como atuante na área da pedagogia, seja como docente ou coordenação pedagógica. Objetivamos verificar se essa tendência se repetia em nossos(as) participantes. Além disso, visamos

⁸⁶ Como pares participaram a orientadora da pesquisa a professora Doutora Glaucia da Silva Brito (UFPR) e a pedagoga e professora Doutora em educação Ariana Chagas Knoll (UFPR) para acessar seu Currículo Lattes <http://lattes.cnpq.br/6366305590642391>. A pedagoga e professora Doutora em Educação Maria Cristina Esper Estival (Universidade Tuiuti do Paraná - UTP) para acessar seu Currículo Lattes <http://lattes.cnpq.br/3696197013689673> e a pedagoga doutoranda em Educação Solange Pacheco (Secretaria Municipal de Educação de Curitiba – SMECuritiba) para acessar seu Currículo Lattes <http://lattes.cnpq.br/8376891415708232>.

⁸⁷ As validações encontram-se no Apêndice 7 – Validação e revisão do guia de entrevista *online*.

⁸⁸ É importante destacarmos que apesar de serem 14 questões do questionário a sua organização no formulário eletrônico a reduziu, pois algumas questões foram estruturadas como sendo apenas uma.

correlacionar a faixa etária com o ciclo de vida profissional baseado em Huberman (1995), identificando em que fase cada um se encontra.

No tópico **identificação PDE** apresentamos 04 questões, sendo essas fechadas e de única escolha. Essas perguntas objetivaram o agrupamento das respostas por ano de participação dos(as) pedagogos(as) no PDE e seus núcleos regionais.

No tópico **atuação e tempo de carreira** apresentamos 04 questões, sendo 03 fechadas de única escolha e uma aberta. As questões objetivaram mapear o local atual de atuação para considerar os aspectos da cultura da escola do ensino fundamental, do ensino médio e a que tem ambos, além de identificar o tempo de carreira considerando as fases do ciclo de vida docente de Huberman (1995):

- 1 a 3 anos – entrada e tateamento, como uma iniciação.
- 4 a 6 anos – estabilização e consolidação de um repertório pedagógico.
- 7 a 25 anos – diversificação do repertório pedagógico já consolidado e questionamento.
- 25 a 35 anos – serenidade partindo para um distanciamento afetivo e conservadorismo.
- 35 a 40 anos – um desinvestimento que pode ser amargo ou sereno.

No que se refere às **entrevistas online**, essas foram estruturadas de forma projetiva, ou seja, a partir de uma afirmação a ser completada pelos(as) pedagogos(as) participantes. Para as entrevistas *online* as questões foram elaboradas de forma que permitissem possíveis diálogos assíncronos via *e-mail* com os(as) pedagogos(as) participantes para complementar as respostas desses sempre que necessário.

No tópico **formação continuada** apresentamos 03 questões, sendo duas com escala de 0 a 10 e uma fechada de única escolha. Uma das questões surgiu a partir do documento resposta da SEED-PR sobre a solicitação da lista de cursos ofertados especificamente para os(as) pedagogos(as). Conforme o documento afirma, os cursos para pedagogos(as) são os mesmos para os professores, pois ambos são considerados profissionais do magistério, ou seja, a especificidade do trabalho não é abordada.

Buscamos também identificar a percepção dos(as) participantes quanto aos modelos conceituais de formação continuada dos quais

participaram. Esse tópico foi baseado nos conceitos descritos por Marcelo (1999, p.33-46). São eles: (1) acadêmico, (2) tecnológico, (3) personalista, (4) prático, (5) social-reconstrucionista.

Para os tópicos referentes à atuação e necessidades formativas foram elaboradas 04 questões de forma aberta projetiva, ou seja, a estrutura para completar uma afirmativa, as quais encontram-se no Apêndice 9 - Guia da Entrevista *Online*¹.

A estrutura de análise em cada um dos dois objetivos do estudo de caso esteve organizada da seguinte maneira, conforme detalha o Quadro 16.

QUADRO 16 ESTRUTURA DE ANÁLISE ESTUDO DE CASO

OBJETIVO	SUBQUESTÃO	FONTE	ESTRUTURA DA ANÁLISE DE CONTEÚDO	UNIDADES DE REGISTRO ⁸⁹	SOFTWARE
Objetivo Específico 3 Elencar as práticas dos(as) pedagogos(as) escolares com tecnologias após processo formativo institucional e de longa duração	Subquestão 3 O que os(as) pedagogos(as) escolares afirmam realizar para articular as tecnologias na cultura escolar?	Entrevista online 1 – multi perguntas	Codificação em ciclos Inferências Categorização	Tema – “Uma afirmação acerca de um assunto. Quer dizer, uma frase, ou uma frase composta, habitualmente um resumo ou mesmo frase condensada, por influência da qual pode ser afetado um vasto conjunto de formulações singulares. (BARDIN, p.131, 2009).	ATLAS.ti versão 8
Objetivo Específico 4 Identificar as necessidades formativas dos(as) pedagogos(as) escolares em relação às tecnologias.	Subpergunta 4 O que afirmam necessitar os(as) pedagogos(as) escolares como processo formativo em relação às tecnologias?	Entrevistas online 1 e 2 – pergunta única	Codificação em ciclos Inferências Categorização	Tema	ATLAS.ti versão 8

FONTE: A autora (2017).

⁸⁹ De acordo com Bardin (2009) a unidade de registro “é a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial. A unidade de registro pode ser de natureza e de dimensões muito variáveis. “ (BARDIN, p.130, 2009).

Com o intuito de delimitar mais as necessidades formativas, um ano após a finalização da entrevista *online* (2016) reencaminhamos a questão: O que preciso como formação continuada ou apoio, como pedagogo(a), para articular as tecnologias na escola ... para os(as) 99 respondentes. Desses, 60 pedagogos(as) complementaram suas respostas, o que nos possibilitou um aprofundamento dos dados produzidos na denominada entrevista *online* 2.

Importante destacar que, ao encaminhar essa solicitação por *email*, apresentamos os resultados preliminares da nossa análise aos participantes para que soubessem em que fase se encontrava a pesquisa da qual estavam participando. Isso permitiu uma maior interação com a pesquisadora através de questionamentos por parte dos participantes. A seguir descrevemos nossa estrutura de comunicação com os(as) pedagogos(as) participantes.

5.3.5 Sétimo Passo – Estrutura de comunicação para as entrevistas *online* e a constituição final do corpus

A seguir apresentamos o texto encaminhado nos *e-mails* para os(as) participantes, os quais foram direcionados de forma nominal para os(as) 1.275 pedagogos(as) egressos(as) do PDE até 2014 e, posteriormente, para os(as) 99 respondentes da segunda entrevista *online*.

A escolha pelo envio nominal se deu pela tentativa de proximidade com os(as) pedagogos(as) e devido à necessidade de continuidade de comunicação com questões complementares após as entrevistas *online*. É importante observar que há o *link* para cada um dos formulários do questionário *online* no corpo do texto que compôs cada *e-mail*, o qual continua disponível para visualização.

FIGURA 2 – ESTRUTURA E-MAIL ENCAMINHADO AOS PARTICIPANTES

Olá pedagogo (a), (Nome do pedagogo (a))!

Iniciamos uma pesquisa com pedagogos e pedagogas em 2014 para verificar suas necessidades de formação no que se refere à articulação das tecnologias na escola. Agora em 2016 chegamos à fase em que contamos com sua contribuição respondendo algumas perguntas que nos ajudarão a estruturar um grupo de discussão e formação destinado a vocês, sim isso mesmo! *Um grupo de discussão e formação* ofertado pelo Grupo de Pesquisa Escola, Professor e Tecnologias Educacionais o **GEPPETE- UFPR!**

Importante! Sabemos como nosso dia a dia na escola é bem atarefado, não é mesmo? Então para responder você empenhará no máximo 5 minutos de seu tempo. Podemos contar com você? Segue o

link para participar:

Versão inicial original – <https://goo.gl/forms/f3sat02LcWe5eH8K2>

Pré-teste na rede social Facebook – <https://goo.gl/forms/huAX9hEQw37YcJxz2>

Egressos (as) 2007 – <https://goo.gl/forms/A47dDS58Lzm2X50y2>

Egressos (as) 2008 – <https://goo.gl/forms/OwgszcOPuAVxLdho2>

Egressos (as) 2009 – <https://goo.gl/forms/EbW8KgPkajErmvvnv2>

Egressos (as) 2010 – <https://goo.gl/forms/LhCQXpJ0CQZUkq722>

Egressos (as) 2012 – <https://goo.gl/forms/FoPldmTXSVGIOdYw2>

Egressos (as) 2014 – <https://goo.gl/forms/F2OkaHheyXQc119i1>

Nós do **GEPPETE- UFPR** desde já agradecemos e em breve nos vemos no grupo de discussão-formação!






Para saber mais sobre nós acesse:

<http://www.sacod.ufpr.br/portal/comunicacao/grupos-de-pesquisa/gepete/>

FONTE: A autora, (2015).

O texto a seguir acompanhou a abertura do formulário eletrônico que conteve o questionário, mantendo o mesmo formato para as perguntas das entrevistas *online*.

FIGURA 3 – ABERTURA DO QUESTIONÁRIO E ENTREVISTA ONLINE 1



Prezados (as) Pedagogos e Pedagogas

Este instrumento de pesquisa organizado pelo Grupo de Estudos e Pesquisa Professor, Escola e Tecnologias Educacionais (GEPPETE-UFPR) é dirigido a vocês pedagogos e pedagogas egressos (a) do Programa de Desenvolvimento Educacional da Secretaria de Estado da Educação. A partir dos resultados desse instrumento duas ações são vislumbradas: (1) a organização de um grupo de discussão-formação ser ofertado aos respondentes desse instrumento de forma gratuita e no formato escolhido pela maioria e (2) a utilização desses dados empíricos para uma pesquisa realizada por Michele Simonian estudante de doutorado UFPR e membro do **GEPPETE-UFPR**.

Agradecemos sua voluntária colaboração!
Março/2016

FONTE: A autora, (2015).

FIGURA 4 – ESTRUTURA E-MAIL ENCAMINHADO AOS PARTICIPANTES DA SEGUNDA ENTREVISTA

Prezados (as) Pedagogos e Pedagogas! Tudo bem?

No ano passado entramos em contato com vocês para uma pesquisa acerca da possibilidade da organização de um grupo de discussão-formação. Os resultados preliminares da pesquisa permitiram identificar que as formações continuadas específicas para a articulação das funções do pedagogo como coordenador pedagógico com as tecnologias ou são insuficientes ou ausentes. Dos 109 pedagogos respondentes 45,8% desejam que o processo formativo seja parte presencial e parte online e 41,7% que seja totalmente online. Dessa forma, dando sequência a preparação da formação e a continuidade da pesquisa realizada por Michele Simonian Dýck estudante de doutorado UFPR e membro do GEPPETE-UFPR solicitamos a sua participação respondendo uma questão.

Clique no link abaixo para descrever o que necessita como formação continuada em tecnologias

Egressos (as) de 2007 - <https://goo.gl/forms/liumAnEfVvWUqQjh2>

Egressos (as) de 2008 - <https://goo.gl/forms/uQJ3TCvLtmtRnSQI2>

Egressos (as) de 2009 - <https://goo.gl/forms/olMF6ye638p5dc013>

Egressos (as) de 2010 - <https://goo.gl/forms/cSAOK2MeXziwHGDf1>

Egressos (as) de 2012 - <https://goo.gl/forms/hAN0k7Rb4YQcCe373>

Egressos (as) de 2014 - <https://goo.gl/forms/EWTqvn0HCfC9956Y2>

Agradecemos sua voluntária colaboração!



FONTE: A autora (2017).

Conforme mencionamos anteriormente, os procedimentos de seleção dos documentos e estratégias que compuseram o *corpus* seguiram as principais regras elencadas por Bardin (2009). Dessa forma, aplicamos as estratégias de:

- Exaustividade – buscando todo o material necessário para a resposta aos objetivos e subquestões;
- Representatividade – validação da necessidade de sua permanência ou complementaridade;
- Homogeneidade – entrevistas realizadas com a mesma técnica e com participantes semelhantes – no caso pedagogos(as) escolares egressos(as) do PDE;
- Pertinência – a adequação dos documentos à questão que se busca responder.

No que se refere ao aspecto multifonte de dados característicos da abordagem estudo de caso, consideramos a possibilidade de triangulação⁹⁰ e a técnica de análise qualitativa de conteúdo a partir de codificações e categorizações. Os procedimentos são descritos no subcapítulo a seguir.

5.3.6 Oitavo passo – Os(as) pedagogos(as) participantes da pesquisa

Participaram de nossa pesquisa um total de 99 pedagogos(as) egressos(as) do PDE. No que se refere à abrangência geográfica dos participantes, conseguimos a adesão à pesquisa de pedagogos representantes de 26 NREs de um total de 33 existentes no estado do Paraná.

Consideramos que essa adesão significativa tenha ocorrido devido à forma como foi conduzido o processo de contato: nominal individual por *e-mail*, descritivo da intenção de forma detalhada.

QUADRO 17- PEDAGOGOS PARTICIPANTES POR ANO E NÚCLEO REGIONAL

NÚCLEOS REGIONAIS DE EDUCAÇÃO	2007	2008	2009	2010	2012	2014
Apucarana	-	-	-	-	-	02
Área M. Norte	03	-	-	01	01	-
Área Metropolitana Sul	01	02	01	02	01	01
Assis Chateaubriand	-	-	-	-	-	01
Cascavel	01	-	02	-	01	03
Cianorte	01	-	-	01	-	-
Cornélio Procopio	01	-	-	01	-	02
Curitiba	01	01	02	01	-	-
Francisco Beltrão	-	-	-	02	-	-
Foz do Iguaçu	-	-	-	-	01	01
Guarapuava	-	-	-	-	01	01
Irati	-	-	01	01	02	-
Ivaiporã	-	-	01	01	-	02
Jacarezinho	-	-	04	01	01	-
Laranjeiras do Sul	-	-	-	-	-	02
Loanda	-	-	-	01	01	-
Londrina	02	03	03	-	-	02

Continua

⁹⁰ Buscamos desenvolver ao longo da escolha das fontes de dados, da abordagem metodológica e da escolha do método de análise o processo de triangulação, ou seja, conforme Yin (2010) “uso de múltiplas fontes de dados, mas que visem a corroborar o mesmo fato ou fenômeno.” (YIN, p. 143, 2010).

Continuação

NÚCLEOS REGIONAIS DE EDUCAÇÃO	2007	2008	2009	2010	2012	2014
Maringá	-	02	01	01	-	-
Paranaguá	-	01	-	01	01	-
Paranavaí	-	-	01	01	01	-
Pato Branco	01	01	-	01	-	-
Ponta Grossa	01	-	02	01	-	-
Pitanga	-	-	-	-	-	01
Toledo	-	-	-	-	-	04
Umuarama	-	-	01	01	01	01
União da Vitória	-	01	-	02	-	01
Outro	-	-	01	-	-	-
TOTAIS	12	11	20	20	12	24

FONTE: A autora (2017).

No que se refere à área de pesquisa escolhida pelos(as) pedagogos(as) escolares participantes, a maioria escolheu a pedagogia em primeiro lugar, seguido de educação profissional e formação docente, educação especial e gestão escolar. É interessante destacar que os aspectos diretamente relacionados ao pedagógico, à pedagogia e à formação docente estiveram presentes em seus interesses de pesquisa.

Como característica já mencionada por Gatti, Barreto e André (2011), eles têm sido agente de formação na escola apesar de não serem formados para atuar especificamente nessa atual atribuição, além de compor um grupo majoritariamente feminino, afirmação substantiada pela Tabela 3.

TABELA 3 - ÁREA DE PESQUISA E GÊNERO

ANO	PEDAGOGOS	GÊNERO		ÁREA DE PESQUISA PDE				
		F	M	Pedagogia	Gestão Escolar	Ed. Prof. Formação de Docentes	Educação Especial	Outra
2007	12	100%		83,7%		16,7%		
2008	11	100%		90,9%		9,1%		
2009	20	100%		95%		5%		
2010	20	90%	10%	85%		5%	5%	5%
2012	12	100%		100%				
2014	24	91,7%	8,3%	95,8%	4,2%			

FONTE: A autora (2017).

Nossa preocupação era contemplar em nossa pesquisa a maioria de pedagogos(as) atuantes em escolas, pois esses(as) estão imersos na cultura da escola. Cogitamos em retirar da análise os(as) pedagogos(as) que não atuam especificamente na escola, no entanto optamos por manter os demais

entendendo que quem não está na escola também efetua um trabalho de coordenação pedagógica, de pesquisa educacional ou mesmo de formação, e que atua na cultura escolar direta ou indiretamente.

De qualquer forma, a Tabela 4 evidencia que a maioria dos(as) pedagogos(as) participantes atuam em dois níveis de ensino: fundamental e médio, enquanto a minoria (05) está fora da escola, atuando em NRE ou SEED-PR.

TABELA 4 - LOCAL DE ATUAÇÃO

ATUAÇÃO	2007	2008	2009	2010	2012	2014
na escola com Ensino Fundamental	-	-	06	03	02	03
na escola com Ensino Médio	-	04	03	05	02	03
na escola com Ensino Fundamental e Ensino Médio	03	04	11	10	08	15
na escola como professora da Formação Docente.	01	01	-	02	-	-
em um Núcleo Regional de Educação	03	01	-	-	-	-
na Secretaria do Estado da Educação	01	-	-	-	-	01
Outro	04	01	-	-	-	02

FONTE: A autora (2017).

Tanto a faixa etária quanto o tempo de atuação especificamente como pedagogo escolar evidenciam duas fases distintas do ciclo de vida de Huberman (1995). Sendo que no que compreende o ciclo de 7 a 25 anos (diversificação do repertório pedagógico já consolidado e questionamento) o maior número de participantes, seguido do ciclo subsequente, de 25 a 35 anos (serenidade partindo para um distanciamento afetivo e conservadorismo). As Tabelas 13 e 14 substanciam essa afirmação.

TABELA 13 - FAIXA ETÁRIA DO GRUPO PARTICIPANTE

ANO	31 a 40	41 a 50	51 a 59	Mais de 60
2007	-	05	05	02
2008	-	04	05	02
2009	-	11	08	01
2010	-	07	08	05
2012		04	06	02
2014	07	13	04	-
TOTAIS	07	44	36	12

FONTE: A autora (2017).

TABELA 14 - ANOS DE ATUAÇÃO E FORMAÇÃO ACADÊMICA

ANO	ANOS DE ATUAÇÃO COMO PEDAGOGO			PÓS-GRADUAÇÃO		
	1 a 3	7 a 25	25 a 35	Especialização	Mestrado	Doutorado
2007	-	05	07	05	07	-
2008	-	07	04	10	01	-
2009	01	14	05	19	-	01
2010	-	16	04	18	02	-
2012	-	09	03	10	-	02
2014	-	24	-	23	01	-
TOTAIS	01	75	23	85	11	03

FONTE: A autora (2017).

É interessante destacar um aspecto quantitativo referente à formação em pós-graduação centralizada na especialização, já que o pedagogo na atualidade tem sido o responsável também pela formação em serviço dos professores. Além disso, a ele é requerido um conhecimento especializado de articulador e pesquisador da realidade escolar, aspectos formativos que são aprofundados apenas em formações *stricto sensu*. A maioria encontra-se na fase de diversificação do repertório pedagógico já consolidado e questionamento, no entanto existe a lacuna na formação *stricto sensu* e ele é considerado um profissional *stricto sensu*, Libâneo (2011).

5.3.7 Nono passo – Dos detalhes do caminho à lupa da análise de conteúdo

Nesse subcapítulo descrevemos a escolha da técnica de análise dos dados produzidos no trabalho empírico e sua justificativa. Além disso, detalhamos as formas de codificação utilizadas que culminaram na organização de categorias.

Dentre as diferentes possibilidades de análise de conteúdo, destacamos as seguintes definições como pertinentes para aplicação ao nosso *corpus*. De acordo com Bauer⁹¹ (2000 citado por Flick 2009), “a análise de conteúdo é um dos procedimentos clássicos para analisar o material textual,

⁹¹ BAUER, M. *Classical content analysis: A review*. In: BAUER, M. GASKELL, G. *Qualitative researching with text, image and sound A Handbook*. London: Thousand Oaks, New Delhi, Sage, 2000. p.131-150.

não importando qual a origem desse material – que pode variar desde produtos da mídia até dados de entrevistas.” (FLICK, p. 291, 2009).

Isso porque a análise de conteúdo é “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.” (BARDIN, 2009, p.40), assim como “[...] é a descrição do conteúdo das mensagens em indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.” (BARDIN, 2009, p.44). Além disso, “a análise de conteúdo, por seu lado, visa o conhecimento de variáveis de ordem psicológica, sociológica, histórica, etc., por meio de um mecanismo de dedução com base em indicadores reconstruídos a partir de uma amostra de mensagens particulares.” (BARDIN, 2009, p.46).

Com isso, salientamos que a escolha da análise de conteúdo como técnica de análise consistiu no fato desta estar focada na mensagem dos(as) participantes e ao mesmo tempo possuir duas funções complementares: a função heurística, em que permite a criatividade e o princípio da descoberta; e a função de administração da prova, em que permite o uso de perguntas ou afirmações provisórias. Portanto, a análise de conteúdo permite atender o rigor e ao mesmo tempo a descoberta, sendo esta última convergente com o paradigma qualitativo.

Destacamos como um aspecto importante de nossa aplicação da técnica de análise de conteúdo a inferência. Para Bardin (2009), a inferência é um processo intermediário que vem permitir a passagem de uma fase à outra da análise, sendo um processo de deduzir de maneira lógica uma proposição em virtude de sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras⁹².

⁹²Como questões norteadoras para as inferências destacamos alguns dos exemplos usados na fase de análise das entrevistas online: *será que os(as) pedagogos(as) em suas práticas: realizam revisões nos planejamentos dos professores buscando incentivá-los a integrar tecnologias nas aulas ou não fazem nenhuma ação, exceto o uso pessoal? Esperam os professores solicitarem alguma tecnologia ou orientação para uso da mesma? Orientam para o uso das tecnologias sejam elas, dependentes ou independentes, digitais ou não no planejamento dos professores em hora atividade? Proporcionam momentos de leitura e discussão com os professores em hora atividade por busca própria? Proporcionam momentos de leitura e discussão com os professores em hora atividade por meio de indicações da secretaria de educação? Realizam palestras e orientações para a comunidade escolar? Discutem normativas sobre o uso de dispositivos móveis com os(as) estudantes? Discutem normativas e orientam sobre o uso de dispositivos móveis com os(as) estudantes?*

5.3.8 Décimo passo – Identificando os detalhes do caminho: seleção do *software* de análise qualitativa

Para a análise de conteúdo do *corpus*, utilizamos o *software* de análise qualitativa ATLAS.ti versões 7, para a fase exploratória, e 8 para o estudo de caso, visando aplicar a técnica obtendo, a partir dos dados codificados e categorizados, elementos para nossa análise, abstração e, por conseguinte, teorização.⁹³

Tanto Bardin (2009) e publicações anteriores, como Lankshear e Knobel (2008), Flick (2009), Creswell (2010) e (2014)⁹⁴ recomendam a utilização de *Qualitative Data Analysis Software* (QDAS), desde que o pesquisador já esteja familiarizado com suas funcionalidades e domine as técnicas da codificação em ciclos ou análise de conteúdo.

Saldaña (2013) sugere as primeiras análises sejam realizadas “à mão” no método tradicional. Para o autor, o processo usado para a análise de dados qualitativos no computador é o mesmo adotado na codificação manual: o investigador identifica um segmento de texto ou imagem, atribui um rótulo ao código, procura na base de dados todos os segmentos de texto que têm o mesmo rótulo de código e desenvolve uma cópia desses segmentos de texto para o código. Exatamente como realizamos em nossas pré-análises.

É importante destacar que nesse procedimento de uso do *software* a pesquisadora e não o programa é quem faz a organização dos dados, sua estruturação em um *corpus*, sua codificação, categorização e análise. Isso

⁹³Ressaltamos que a pesquisadora realizou a compra com recursos próprios da *Student License* diretamente no site da empresa ATLAS.ti do referido *software* e sua escolha em detrimento dos demais *Qualitative Data Analysis Software* (QDAS) se deu pelo conhecimento da pesquisadora em sua utilização já na pesquisa de mestrado, bem como pelo fato deste permitir um trabalho longitudinal com os dados. Este *software* foi criado pelo pesquisador alemão Muhr em um projeto de pesquisa na *Technical University of Berlin*, sendo que sua estrutura inicialmente se baseava na Teoria Fundamentada (*Grounded Theory*) e codificação teórica de Strauss (1987), conforme menciona Flick (2009). Ressaltamos que a pesquisadora recebeu a certificação como *Student Trainee* do referido *software* após resposta de avaliação pela empresa alemã ATLAS.ti o que permite a sua atuação ensinando a utilização do mesmo e acesso a versão 8. Anexo 2 - Comprovante de Compra da Licença e Certificação Student Trainee e Student Junior (2017).

⁹⁴O autor cita ainda: Weitzman e Miles (1995) com a revisão de 24 diferentes programas, Friesse (2012) abordando exclusivamente o ATLAS.ti e Corbin e Satruss (2007) com o uso do MAXQDA no uso da teoria fundamentada.

porque não é recomendado por nenhum dos autores a utilização de um *software* sem o domínio do paradigma de pesquisa e sua abordagem, bem como a escolha do método de análise convergente a esses. Em síntese, no caso do uso do *software* foi necessário primeiro o domínio das técnicas e métodos de pesquisa e análise de dados e posteriormente o domínio das ferramentas que permitiram tratar os dados com base na questão problema e suas subquestões.

Tanto Flick (2009) quanto Creswell (2014) descrevem as vantagens e desvantagens da utilização do *software* selecionado na pesquisa qualitativa e na análise de conteúdo. Sendo que as ponderações de Creswell (2014) encontram-se mais atualizadas, por isso as destacamos a seguir: a organização, o armazenamento seguro e a busca rápida dos documentos que compõem o *corpus* de análise permitem o trabalho com grande massa de dados, pois possibilitam codificações e subcodificações que podem ser analisadas em comparações, em quantificações e em agrupamentos, permitindo examinar cuidadosamente os dados sem deixar passar qualquer um deles e, o mais importante, não tendenciar a análise.

Dentre as desvantagens segundo o autor estão: investimento financeiro necessário na aquisição e de tempo na aprendizagem das funcionalidades do *software*, a necessidade de conhecimento se esse é o melhor *software* para seu método de análise e a possibilidade de este não atender todas as necessidades do pesquisador. Quanto às desvantagens relacionadas por Creswell (2014), durante nossa pesquisa não as identificamos.

De acordo com Vosgerau, Pocrifka e Simonian (2016), as possibilidades de uso do *software* ATLAS.ti têm sido amplamente discutidas recentemente em artigos, como em Varguillas (2006) e Vosgerau, Meyer e Contreras (2016), sob perspectivas diversas.

Ainda com base nas autoras, para essa proposta de análise de conteúdo fizemos uso dos recursos disponíveis no *software* associando a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2010) e os ciclos de codificação de

Saldaña (2013), pois os testes preliminares (fase exploratória) mostraram eficácia nesse processo associado de análise⁹⁵.

Para elas, enquanto a proposta de análise de conteúdo de Bardin (2010) tem sido associada a questões de pesquisa de diferentes naturezas, a escolha das técnicas de codificação descritas por Saldaña (2013) tem sempre como premissas a natureza e a questão de pesquisa propostas pelo pesquisador, dessa forma “avançamos nessas recomendações ao estabelecer melhor detalhamento das possibilidades existentes para a codificação em dois ciclos, ou seja, a síntese entre análise de conteúdo e codificação em ciclos.” (VOSGERAU; POCRIFKA; SIMONIAN, 2016, p.95).

5.3.9 Décimo Primeiro Passo – Nomeando os detalhes: o processo de codificação

Para Saldaña (2013), o **processo de codificação** é um dos caminhos da análise de conteúdo dos dados e não o único caminho, isso porque, para o autor, todo o processo sempre está relacionado ao campo de pesquisa, às opções ontológico-epistemológicas e às teóricas, bem como os recortes conceituais. Nisso, consideramos que não existe uma única forma de codificar, apesar de assim como Bardin (2010)⁹⁶ ele considerar etapas para o processo.

Bogdan e Biklen (1994) utilizam uma metáfora de um ginásio repleto de brinquedos de todos os tipos, formas, cores e tamanhos a serem organizados. Para esses autores, a metáfora “ilustra o que o investigador qualitativo faz ao desenvolver um sistema de codificação para organizar os dados, embora a tarefa seja mais difícil.” (BOGDAN; BIKLEN, p.221, 1994).

⁹⁵A pesquisadora durante o processo de estudo e práticas com o ATLAS.ti publicou em parceria com Vosgerau e Pocrifka dois artigos: Associação entre a técnica de análise de conteúdo e os ciclos de codificação: possibilidades a partir do software ATLAS.ti Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1646-98952016000300008. Etapas da análise de conteúdo complementadas por ciclos de codificação: possibilidades a partir do uso de software de análise qualitativa de dados. Disponível em: <http://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2016/article/view/671/659>. Acessados em 21/02/2017.

⁹⁶ Para Bardin (2009) o código é um indicador “capaz de revelar realidades subjacentes.” (BARDIN, p.165, 2009).

A importância da contribuição de Saldaña (2013) para nossa pesquisa consiste na proposição de dois ciclos de codificação, sendo esses com 31 possibilidades diferenciadas de elaboração de códigos que complementam a referida etapa proposta por Bardin (2010), principalmente pelo seu detalhamento minucioso. Pois, para o primeiro, a codificação é um processo transitório entre o processo de produção dos dados e a análise extensiva dos dados.” (SALDAÑA, 2013, p.5, tradução nossa)⁹⁷.

Para Saldaña (2013) esse processo de ciclos de codificação pode ser dividido em estabelecer códigos, seguidos de subcódigos que organizados geram subcategorias e então categorias, e essas geram conceitos ou teoria. “Quando a maioria das categorias são comparadas umas com as outras e consolidadas em vários caminhos, você começa a transcender a 'realidade' de seus dados e progride em direção ao temático, conceitual e teórico” (SALDAÑA, 2013, p.12, tradução nossa)⁹⁸. Conforme fomos trabalhando com os dados produzidos, pudemos escolher dentre essas possibilidades, considerando sempre nossa pergunta problema e as subquestões de pesquisa a ela relacionadas.

O primeiro ciclo de codificação compreendeu a codificação inicial *a posteriori* seguida pelo segundo ciclo de codificação teórico *a priori*, Saldaña (2013) e Bardin (2010). O Quadro 18 detalha cada um dos procedimentos dessa análise.

QUADRO 18 - CICLOS DE CODIFICAÇÃO APLICADOS

CICLO	CODIFICAÇÃO	TIPO
Primeiro	Inicial – a posteriori	Descritiva ⁹⁹ —é uma oportunidade que o pesquisador tem para refletir de forma aprofundada acerca dos conteúdos e nuances dos dados para começar a tomar posse deles.

Continua

⁹⁷“(…) coding is the transitional process between data collection and more extensive data analysis.” (SALDAÑA, 2013, p.5).

⁹⁸“(…)when the major categories are compared with others and consolidated in various ways, you begin to transcend the 'reality' of your data and progress toward the thematic, conceptual, and theoretical.” (SALDAÑA, 2013, p.12)

⁹⁹ “It is an opportunity for you as a researcher to reflect deeply on the contents and nuances of your data and to begin taking ownership of them.” (SALDAÑA, 2013, p. 100).

CICLO	CODIFICAÇÃO	TIPO
		Avaliação ¹⁰⁰ - Descrição de padrões em observações padronizadas ou respostas dos atributos e detalhes que avaliam a qualidade.
		Emoções ¹⁰¹ - Os códigos sobre emoções dão nomes às emoções lembradas e/ou experimentadas pelo participante ou inferidas pelo pesquisador sobre os dizeres dos participantes.
Segundo	Teórica – a priori	Teórica ¹⁰² - Um código teórico funciona como um guarda-chuva que engloba e conta os outros códigos e categorias formulados. A codificação teórica integra e sintetiza as categorias derivadas da codificação e análise par criar uma teoria.

Fonte: Tradução nossa baseada em Saldaña (2013).

Para a realização desses ciclos, seguimos as etapas descritas no Quadro 19 que mostra a comparação e a complementação dos autores para a análise de conteúdo elaborada por Vosgerau, Pocrifka e Simonian (2016).

QUADRO 19 - COMPARATIVO ENTRE BARDIN (2010) E SALDAÑA (2013)

AUTORES	BARDIN	SALDAÑA
Ano (1ª edição)	1970	2009
Local	França	Estados Unidos
Etapas	1. Pré-análise 2. Exploração do material 3. Tratamento dos resultados, inferência e interpretação	1. Pré-codificação 2. Anotações preliminares 3. <i>Memos</i> analíticas 4. Início do primeiro ciclo e escolha do estilo de codificação 5. Pode ou não ocorrer o segundo ciclo
Ordem das etapas	Sim, é necessária a sequência ordenada das etapas.	Não necessariamente. Depende do objetivo a ser alcançado na análise, bem como do recorte teórico, ontológico, epistemológico e conceitual da pesquisa.
Ciclos	1. Textual 2. Conceitual	1. Primeiro ciclo, com 24 possibilidades de codificação 2. Ciclo de transição 3. Segundo ciclo, com seis possibilidades de codificação

Continua

¹⁰⁰ "Description focuses on patterned observations or participant responses of attributes and details that assess quality." (SALDAÑA, 2013, p. 119).

¹⁰¹ "Emotion Codes label the emotions recalled and/or experienced by the participant, or inferred by the researcher about the participant. Emotion Coding is appropriate for virtually all qualitative studies, but particularly for those that explore intrapersonal and interpersonal participant experiences and actions." (SALDAÑA, 2013, p. 105).

¹⁰² "A Theoretical Code functions like an umbrella that covers and accounts for all other codes and categories formulated[...]Theoretical Coding integrates and synthesizes the categories derived from coding and analysis to now create a theory". (SALDAÑA, 2013, p. 223).

AUTORES	BARDIN	SALDAÑA
Recomenda uso de <i>softwares</i>	Sim, mas os exemplos apresentados associam apenas a tratamento estatístico.	Sim. Os exemplos apresentados auxiliam a organização dos códigos no <i>software</i> . No entanto, recomenda, anteriormente, a aprendizagem do processo de forma manual, além de não arriscar o uso sem treinamento prévio.

FONTE: (VOSGERAU; POCRIFKA; SIMONIAN, 2016, p. 07).

Em síntese, a estrutura e sequência da análise de conteúdo empregada iniciou com a pré-análise, revisando os objetivos e subperguntas e organizando cópias de segurança dos documentos em seus respectivos suportes, constituindo um corpus em cada uma das fases e então a codificação e categorização¹⁰³. A seguir descrevemos o processo de categorização.

5.3.10 Último passo – Compreendendo os detalhes: o processo de categorização

Estabelecemos as estratégias de **construção das categorias de análise** dos dados produzidos tendo sua justificativa em Bogdan e Biklen (1994), Bardin (2003), Saldaña (2013) e Creswell (2014). No entanto, nos questionamos quanto à origem do processo de categorização, e assim chegamos aos filósofos da Grécia antiga.

Platão, apesar de não definir categorias, propõe cinco gêneros supremos para explicar o mundo, os quais são: o ser, o movimento, o repouso, a identidade e a alteridade.

Aristóteles, em seu texto intitulado *Metafísica*,¹⁰⁴ apresenta dez categorias para descrever como nós seres humanos qualificamos as coisas no mundo em que vivemos. Para ele, essas dez categorias são: substância, quantidade, qualidade, relação, lugar, tempo, posição, posse, ação e passividade.

Ao mesmo tempo, essas categorias explicam os modos de ser do ser humano de uma forma a corresponder à realidade e ao discurso. Conforme o dicionário de filosofia Abbagnano (2012), as categorias “são consideradas

¹⁰³ O esquema explicativo desse processo encontra-se no APÊNDICE 13 – Estrutura Etapas de análise

¹⁰⁴ *Metafísica* V, 7.

determinações da realidade, e em segundo lugar, noções que servem para indagar e para compreender a própria realidade.” (ABBAGNANO, p. 139, 2012).

Bem mais tarde Kant propõe classes de juízo, que interpretamos como sendo similares às categorias. A primeira seria quantidade estando relacionada à unidade, multiplicidade e totalidade. A segunda seria qualidade relacionada à realidade, negação e limitação. A terceira seria de relação: inerência, subsistência e comunhão. Já a quarta seria de modalidade: possibilidade e impossibilidade, existência e inexistência, necessidade e contingência.

Com isso, observamos que as tentativas de sistematização da explicação do mundo em categorias, abstração e então a teorização característica da análise de conteúdo advém dos pensamentos filosóficos.

A categorização *a priori* ou predeterminada, significa que o pesquisador prepara previamente as categorias com base em seu referencial teórico ou mesmo em suas hipóteses, que serão a base da análise dos dados.

Já na categorização *a posteriori* ou emergente, essas categorias surgem posteriormente ao processo de redução dos dados em codificações e subcodificações, que combinadas permitem a emergência de categorias que são analisadas a partir do referencial teórico, explicando a realidade pesquisada.

Dessa forma, conforme Bardin (2009) “o sistema de categorias não é fornecido, antes resulta da classificação analógica e progressiva dos elementos. Este é o procedimento por acervo. O título conceitual de cada categoria somente é definido no final da operação.” (BARDIN, 2009, p. 147).

Em nosso processo de análise de dados selecionamos a categorização *a priori* concomitante com a possibilidade do *a posteriori*, pois consideramos que a realidade se mostra como individual e única ao pesquisador a partir dos conceitos teóricos da tese.

Para Saldaña (2013) o processo de categorização está diretamente vinculado ao de codificação, sendo que para ele “codificação é então um método que permite a organização em grupos de códigos com similaridades que codificados podem formar categorias ou ‘famílias’ porque compartilham

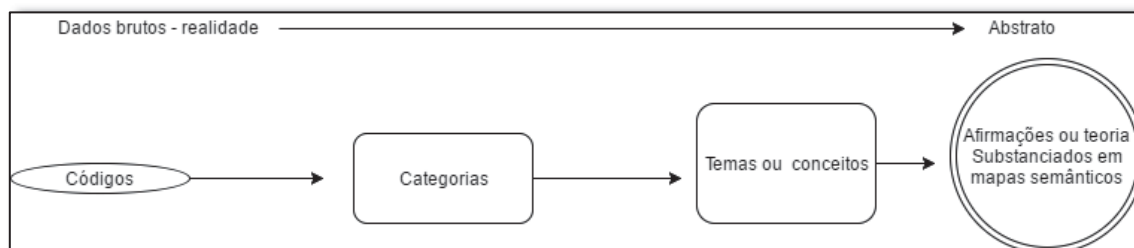
algumas características, o começo de um padrão.” (SALDAÑA, 2013, p. 9, tradução nossa)¹⁰⁵.

Para Bardin (2009), o processo de categorização é uma estratégia de de classificação

de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente por reagrupamento segundo o género(analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos [...] sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos. (BARDIN, 2009, p.145).

Dentre as possibilidades de categorização, selecionamos como a mais adequada ao nosso processo o critério da categorização semântica ou temática, substanciando-a por meio de mapas semânticos com os dizeres dos(as) participantes. Dessa forma, o objetivo da categorização é fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados em bruto. A seguir, na Figura 5, apresentamos a estrutura da categorização.

FIGURA 5 - ESTRUTURA DA CATEGORIZAÇÃO



FONTE: A autora (2017).

Nesse capítulo buscamos descrever detalhadamente cada um dos procedimentos, instrumentos e detalhes do campo empírico e o embasamento teórico-metodológico para cada um deles. A seguir apresentamos a síntese desse quadro metodológico.

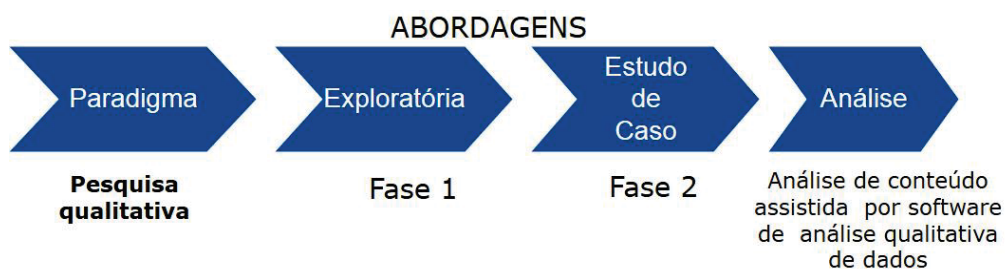
¹⁰⁵ “coding is thus a method that enables you to organize and group similar codes data into categories or ‘famílias’ beca use the sare some characteristics – the beginning of a pattern.” (SALDAÑA, p.9, 2013).

5.4 SÍNTESE DO QUADRO METODOLÓGICO

Ao longo desse capítulo descrevemos e discutimos o **viés ontológico** da pesquisa compreendida a partir do **princípio da inquietação**, bem como o **viés epistemológico**, entendido como um processo de construção do conhecimento que se faz **por meio da práxis e do caráter dialógico**. Com isso, detalhamos os princípios da pesquisa qualitativa como paradigma de pesquisa selecionado.

A escolha do paradigma permitiu identificar a **abordagem** pela qual percorremos a pesquisa, qual seja: **exploratória**, como na fase 1 e **estudo de caso**, como na fase 2. Na sequência, para a produção dos dados no campo empírico selecionamos instrumentos variados por permitir a triangulação de dados, bem como a abertura ao campo no sentido de cada um dos instrumentos sendo gerados conforme o campo nos evidenciava novas possibilidades. Por fim, a análise de dados ocorreu por meio da **análise de conteúdo com ciclos de codificação e categorização com triangulação**, os quais dão origem à tese.

FIGURA 6 - QUADRO SÍNTESE METODOLÓGICA



FONTE: A autora (2017).

A seguir passamos ao sexto e último capítulo no qual analisamos e discutimos os dados que deram origem às categorias de saberes mobilizados na prática e necessários ao Desenvolvimento Profissional do(a) Pedagogo(a) Escolar.

6. DO CAMINHO PERCORRIDO ÀS CATEGORIAS

É preciso saber quem, onde, quando e que situações observar? Este modo de investigação permanece, no entanto, relativamente aberto ao real tal como ele se apresenta [...]
(LESSARD HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN, 1990, p.170).

Nesse capítulo apresentamos os dados produzidos e sua análise a partir do referencial teórico e metodológico apresentado nos capítulos anteriores. A análise foi estruturada considerando a fase exploratória e o estudo de caso, partindo sempre de seus objetivos específicos, códigos e subcategorias, que deram origem às categorias que se encontram no Apendice 15 – CÓDIGOS E SUBCATEGORIAS QUE ORIGINARAM AS CATEGORIAS.

6.1 CATEGORIAS EMERGENTES DA FASE 1

6.1.1 Ausências e Insuficiências

A **Categoria Ausências e Insuficiências** é oriunda do pronunciar dos(as) pedagogos(as) escolares (12) que participaram da primeira fase da pesquisa, uma vez que concordamos que "o mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles novo *pronunciar*." (FREIRE, 1997, p. 78, grifo do autor). Esse pronunciar se faz por meio da palavra humana que "imita a palavra divina: é criadora" (FREIRE, 1997, p. 20) e que é "viva e dinâmica...palavra que diz e transforma o mundo" (FREIRE, 1997, p. 20).

Conjuntamente, essa compreensão do pronunciar complementa seu fundamento no conceito freiriano: conscientização. Uma vez que sem o pronunciar dos(as) pedagogos(as) escolares, tais ausências e insuficiências possivelmente não poderiam, como realidade situada, serem pesquisadas ou mesmo vislumbradas como possivelmente modificáveis.

É através da conscientização que os sujeitos assumem seu compromisso histórico no processo de fazer e refazer o mundo, dentro de possibilidades concretas, fazendo e refazendo também a si mesmos. (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2008, p.100).

Nosso primeiro objetivo buscou identificar as formações continuadas com e para tecnologias das quais participaram os(as) pedagogos(as) escolares e se essas atendem suas necessidades de atuação profissional. Para tanto, nos baseamos na subpergunta: Como tem ou não ocorrido a formação continuada de pedagogos(as) escolares em relação às tecnologias?

Os dados revelaram que dos(as) 12 pedagogos(as) escolares participantes: 07 desejam formação continuada sobre tecnologias em formato híbrido, parte presencial parte à distância; 03 preferem formato totalmente à distância, 01 presencial e 01 na escola. Um dado relevante para questionar a visão de “resistência” dos(as) pedagogos(as) escolares às tecnologias está em considerarmos a faixa etária do grupo participante da fase exploratória. Dos pesquisados, (02) estão com a faixa etária entre 41 e 50 anos e (10) entre 51 e 59 anos.

Se correlacionarmos a faixa etária ao tempo de atuação na carreira percebemos o **ciclo de diversificação do repertório pedagógico** já consolidado e questionamento, conforme especifica Huberman (1995), visto que (07) encontram-se na fase de 7 a 25 anos de carreira.

Outros (04) encontram-se com 25 a 35 anos de carreira, compreendendo o ciclo de serenidade partindo para um distanciamento afetivo e conservadorismo, Huberman (1995), e (01) encontra-se com 4 a 6 anos de carreira, o que corresponde à estabilização e consolidação de um repertório pedagógico, (Huberman1995), podendo ser considerado ainda como em fase de inserção profissional conforme Marcelo (1999).

Esses dados revelam que apesar de a maioria deles ser experiente e com uma faixa etária mais elevada, estão dispostos, abertos e identificando as necessidades de sua atuação em relação às tecnologias na cultura escolar. Isso foi evidenciado pelo alto nível de formação acadêmica. Dos(as) 12 pedagogos(as) escolares participantes, (07) têm especialização, (04) mestrado e (01) doutorado.

Quando os(as) questionamos acerca de formações em conjunto com os professores e específicas para pedagogos escolares, identificamos contradições em suas respostas no que se refere à oferta e a necessidade real de formação continuada. Descrevemos a seguir a primeira questão referente a formações conjuntas com professores. O Quadro 20 apresenta a quantidade de

cursos realizados com outros professores acerca do tema Tecnologia, considerando um período de 5 anos.

QUADRO 20 - CURSOS JUNTO COM PROFESSORES

Questão	Quantidade de cursos	Participação
De quantos cursos participei nos <u>últimos 5</u> anos com o tema tecnologia junto com outros professores tratando especificamente da parte da docência?	1 a 3	07
	4 a 7	03
	Nenhum	02

FONTE: A autora (2016).

O Quadro 20 evidencia as formações especificamente relacionadas às tecnologias e as funções do(a) pedagogo(a) escolar por meio da qual é possível substanciar a **insuficiência** e a **ausência** da oferta no período de cinco anos. Isso porque, se considerarmos o período de 5 anos e a oferta entre 1 a 3 cursos, temos uma média inferior a um curso por ano. Sendo que desses(as) participarem esses(as) (07) pedagogos(as) escolares, e (02) sem participar de nenhum processo.

Essa **insuficiência** e **ausência** nos remete aos processos de dominação e exclusão social característicos da sociedade cibercultural, principalmente porque, a partir de Kenski (2014), compreendemos que tal ausência impede aos pedagogos(as) escolares o acesso à compreensão da tecnologia em suas potencialidades, Kenski (2014), uma vez que “os vínculos entre conhecimento, poder e tecnologias estão presentes em todas as épocas e em todos os tipos de relações sociais.” (KENSKI, 2012, p. 17). Tal insuficiência e ausência são impeditivos para que a discussão das tecnologias pelos(as) e com os(as) pedagogos(as) escolares vislumbrem sua potencialidade para a qualidade de vida e, ao mesmo tempo, a exclusão de uma parte da humanidade.

A seguir buscamos identificar a presença das formações continuadas específicas para os(as) pedagogos(as) escolares em relação às tecnologias. O Quadro 21 apresenta esses dados.



QUADRO 21 - CURSOS ESPECÍFICOS PARA PEDAGOGOS

Questão	Quantidade de cursos	Participação
De quantos cursos participei nos <u>últimos 5</u> anos com o tema tecnologia especificamente relacionando-a com as funções de pedagogo (a) como coordenador (a) pedagógico da escola?	1 a 3	05
	4 a 7	01
	Mais de 7	01
	nenhum	05

FONTE: A autora (2016).

No Quadro 21 fica evidente a insuficiência de ofertas de formações continuadas no formato de cursos abordando a temática da Tecnologia especificamente para os(as) pedagogos(as) escolares.

Dos(as) 12 pedagogos(as) escolares, (05) não participaram de nenhuma formação nos últimos cinco anos, sendo que apenas (01) participou de mais de sete cursos. Esse último dado nos leva a questionar se essas formações foram ofertadas pelas redes de ensino ou se o(a) pedagogo(a) as buscou "por conta", pois há uma contradição entre o número dos que receberam formação (07) e os que não receberam (05).

Esses dados nos remetem à Lévy (1999), principalmente no sentido de pensar a nova relação com o saber na cibercultura. Uma vez que, assim como o autor, Kenski (2014) evidencia que a relação com o saber sofre influência direta do tempo e do acesso às mudanças, no sentido de que há uma mudança substancial na “velocidade do surgimento e de renovação dos saberes” (LÉVY, 1999, p.157). Se essa velocidade tem mudado e, portanto, influenciado as relações com os saberes, esses profissionais têm sofrido da insuficiência e da ausência de processos que os insiram nessa dinâmica do tempo atual, bem como da relação com tais saberes. Uma vez que viver, se relacionar e trabalhar na cibercultura requer, conforme Lévy (1999), constantemente aprender, transmitir saberes e produzir conhecimentos.

Convém, no entanto, destacar que esse dado corroborou também com os depoimentos dos(as) pedagogos(as) escolares que apresentamos posteriormente, sobre como eles refletem e sentem-se "desamparados" acerca de seu trabalho de orientar estudantes, orientar professores na escola e integrar a comunidade escolar, que envolve na atualidade o uso das tecnologias, principalmente pela **ausência** de apoio formativo a esse respeito.

Conforme mencionamos, no quarto capítulo, Marcelo (1999) elenca cinco orientações conceituais (acadêmica, tecnológica, personalista, prática e social-reconstrucionista) que têm permeado o campo da formação continuada de professores. Sabemos que não há uma proposta específica para os(as) pedagogos(as) escolares, no entanto nos baseamos nessas formulações conceituais por serem consolidadas no referido campo, bem como por ser o(a) pedagogo(a) escolar hoje detentor(a) de uma carreira docente, mas que exige saberes específicos para sua atuação na articulação do trabalho pedagógico na cultura escolar.

O Quadro 22 evidencia que as poucas formações ofertadas das quais participam os(as) pedagogos(as) escolares estão em sua maioria centradas na orientação acadêmica ou tecnológica, seguida da orientação personalista, sendo rara a orientação prática e a social-reconstrucionista. Em nossa compreensão, essa última seria a que mais se enquadra nas necessidades profissionais dos(as) pedagogos(as) escolares, uma vez que esta perpassa os aspectos sociais que envolvem as tecnologias na atualidade, Kenski (2014).

QUADRO 22 - CARACTERÍSTICAS DAS FORMAÇÕES OFERTADAS -1

Questão	Respostas	Definição teórica Marcelo (1999)	Participantes
Quando reflito sobre as formações continuadas sobre tecnologia na escola das quais já participei, considero-as:	<i>com conceitos e explicações com modelos focando no conteúdo</i>	Orientação acadêmica – com a característica da abordagem enciclopédica com ênfase nos conteúdos;	03
	<i>com momentos para que a partir de problemas reais pudéssemos planejar tomada de decisões na escola.</i>	Orientação tecnológica - compreendendo o professor como um técnico, portanto sendo necessário domínio de competências para controle de qualidade, um foco behaviorista	03
	<i>práticas a partir de conceitos teóricos com treinos bem definidos para replicar na escola com uso de materiais instrucionais</i>	Orientação tecnológica - compreendendo o professor como um técnico, portanto sendo necessário domínio de competências para controle de qualidade, um foco behaviorista	02
	<i>focadas no aspecto pessoal de nós pedagogos (as), ou seja, a relação pessoal com as tecnologias</i>	Orientação personalista - enfatizando o caráter pessoal, sendo mais importante a autodescoberta e tomada de consciência, ficando em segundo plano o aprender a ensinar e o refletir sobre o ensinar;	02
	<i>foram por meio de observar outros(as) pedagogos(as) (as) mais experientes durante um tempo</i>	Orientação; Orientação prática – aprender a ensinar considerando o observar grandes mestres em sua atuação com origem liberal e no pragmatismo americano, grandemente fundamentado em Dewey;	01

	<i>prolongado e depois aplicando na escola o que observamos</i>		
	<i>com maior parte de reflexão no viés social das tecnologias visando transformar concepções sobre elas</i>	Orientação social-reconstrucionista – mantendo relação estreita com a teoria crítica aplicada ao currículo e ao ensino, sendo que o principal objetivo consiste na transformação nas concepções dos(as) professores(as) voltada para a indagação e reflexão.	01

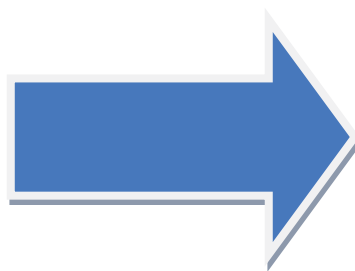
FONTE: A autora (2016).

Além disso, cabe ressaltar que esses(as) pedagogos(as) escolares ao refletirem sobre suas formações consideram que a maioria, apesar de escassa, está voltada aos aspectos teóricos (orientações acadêmica e tecnológica), deixando de lado o aspecto da aprendizagem pessoal do(a) pedagogo(a) (orientação personalista), Marcelo (1999).

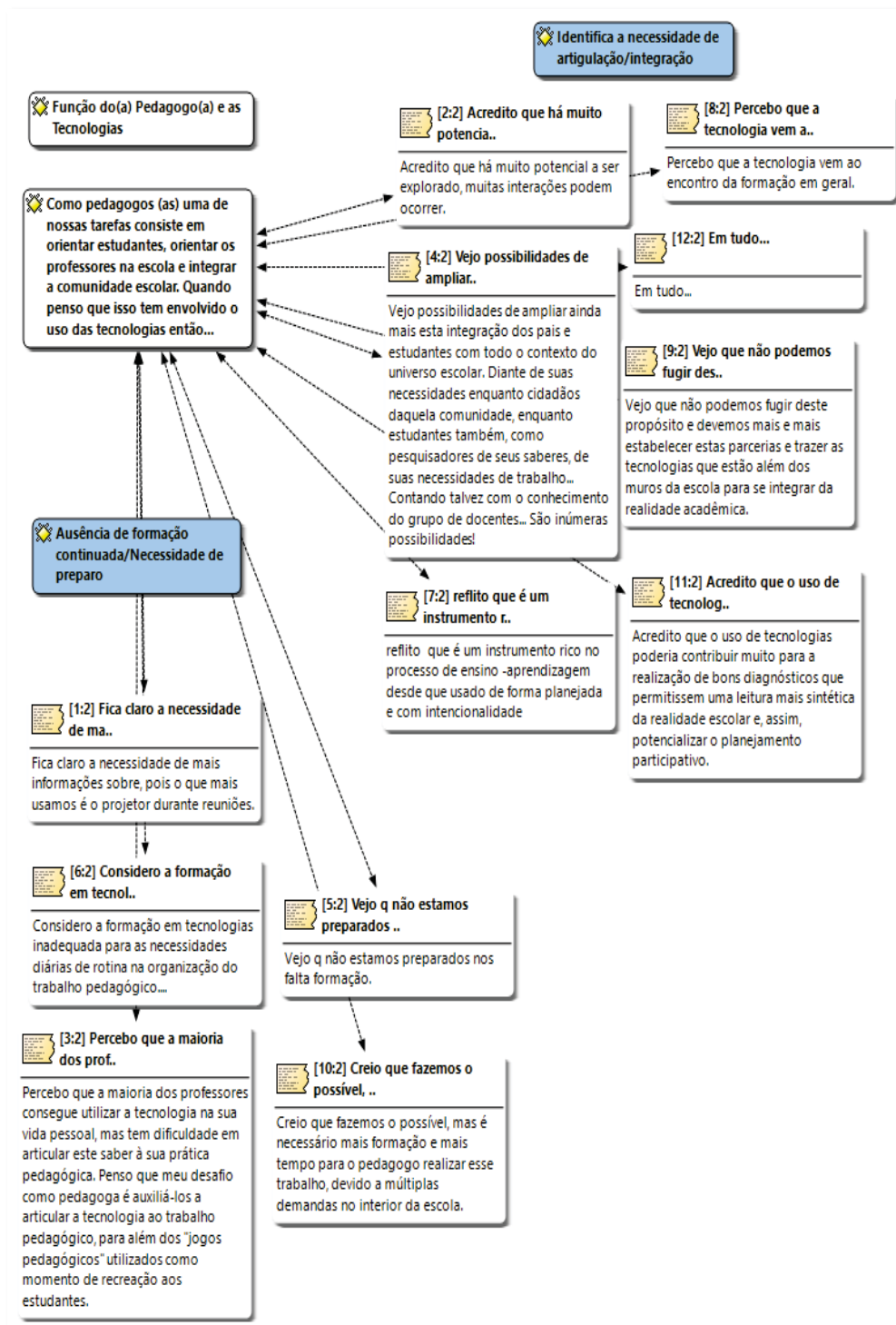
Esses dados tornam-se menos incidentes ainda quando relacionados às orientações prática e social-reconstrucionista, sendo que a primeira permite a aplicação do conteúdo da formação e a segunda a análise crítica dos aspectos sociais que envolvem a relação ser humano, sociedade e tecnologia com vistas a uma sociedade democrática e não excludente.

Quanto a ser uma de suas tarefas orientar estudantes, professores e integrar a escola com a comunidade escolar e que isso na atualidade envolve tecnologias, eles(as) afirmaram identificar essa necessidade de articulação e integração. No entanto, destacam a necessidade de **preparo** para tal e a **ausência** de formação continuada a esse respeito.

As citações dos dizeres dos(as) pedagogos(as) escolares constantes na Rede de Extratos 1, a seguir, substanciam tal afirmação.



REDE DE EXTRATOS 1 - FUNÇÃO DO(A) PEDAGOGO(A) E AS TECNOLOGIAS



FONTE: A autora usando Atlas.ti, versão 7 (2016).

No que se refere às formações continuadas do(a) pedagogo(a) escolar para a articulação/integração das tecnologias, (02) consideram que têm sido relevantes e importantes para a atuação, outros (09) afirmam que têm sido **insuficientes** por não abordarem suas necessidades funcionais, conforme

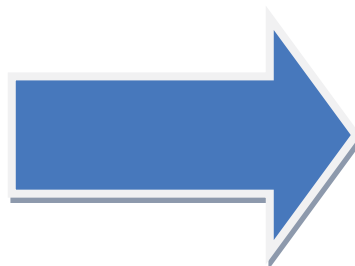
evidenciam os extratos: 3:1, 10:1, 11:1 e 6:1 da Rede de Extratos 2, na página seguinte.

As formações não têm proporcionado a discussão e abordagem da relação tecnologia e papel do(a) pedagogo(a), a citação a seguir corrobora com essa afirmação: "*Considero a formação em tecnologias inadequada para as necessidades diárias de rotina na organização do trabalho pedagógico.*" (extrato 6:2).

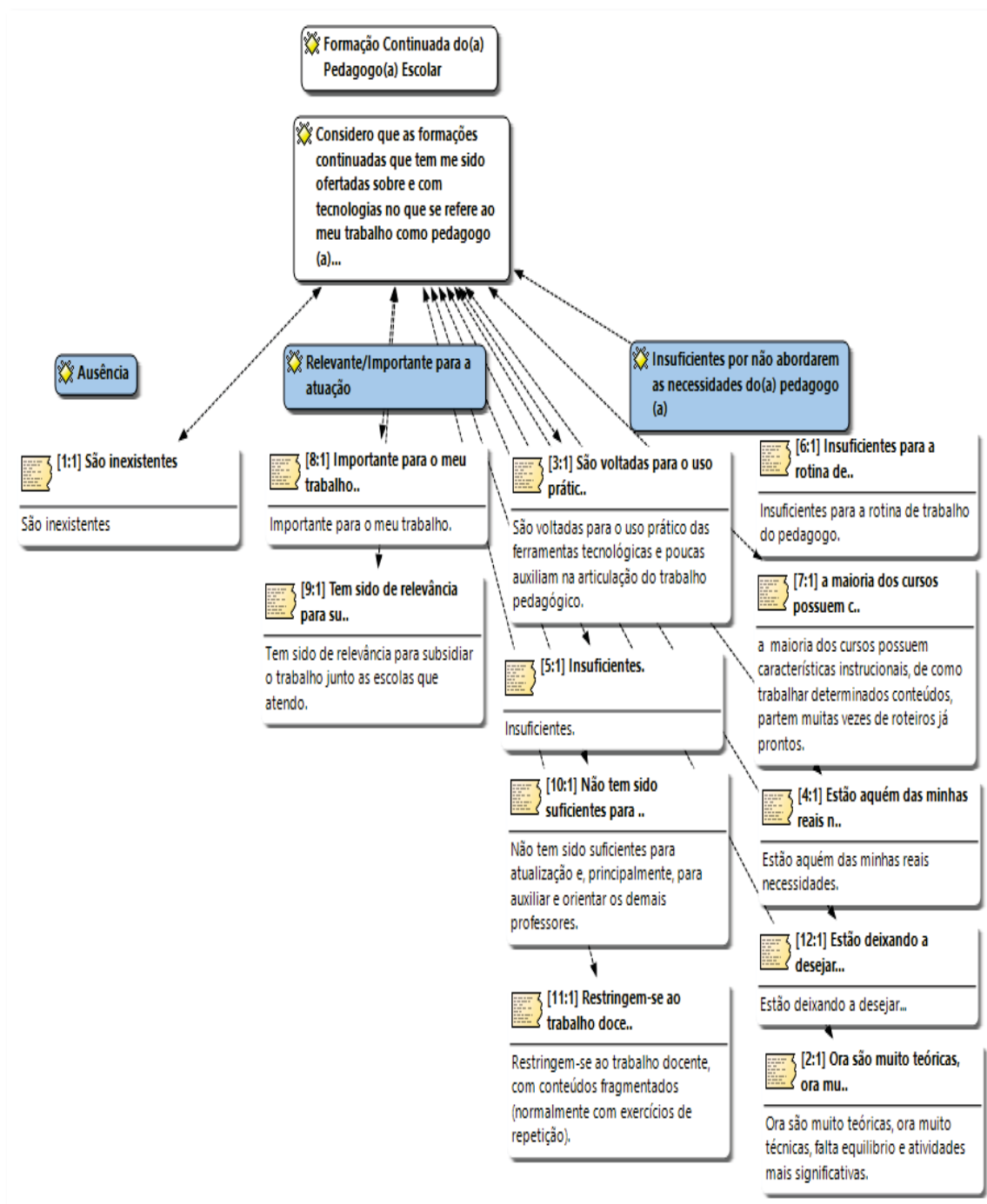
Ao mesmo tempo em que identificam as **ausências** e **insuficiências** conforme constam nos extratos da lateral esquerda do Rede de Extratos 1, os(as) pedagogos(as) pesquisados(as) identificam a necessidade da integração/articulação das tecnologias, pois "*Acredito que o uso de tecnologias poderia contribuir muito para a realização de bons diagnósticos que permitissem uma leitura mais sintética da realidade escolar e, assim, potencializar o planejamento participativo.*" (extrato 11:2).

Com base nesses dizeres, o que falta está relacionado ao que Verdy (2005) menciona como Saberes de Orientação. Para a autora, esses estão vinculados às ações de acompanhamento, como agente de mudança, consultor interno da escola e formador de adultos. Da mesma forma, o contemplar os Saberes Relacionais, uma vez que o "planejamento participativo" (extrato 11.2) depende muito das relações interpessoais, do trabalhar em equipe e do saber comunicar, Verdy (2005).

Já na Rede de Extratos 2 é possível identificar os extratos condizentes ao processo de formação continuada em tecnologias especificamente para a atuação do(a) pedagogo(a) e suas relevâncias. As maiores incidências no pronunciar dos(as) pedagogos(as) estão relacionadas às insuficiências na abordagem dos saberes necessários à atuação na função. Em seguida, a importância da formação para a atuação e por fim a inexistência desse processo.



REDE DE EXTRATOS 2- FORMAÇÃO CONTINUADA DO(A) PEDAGOGO(A)

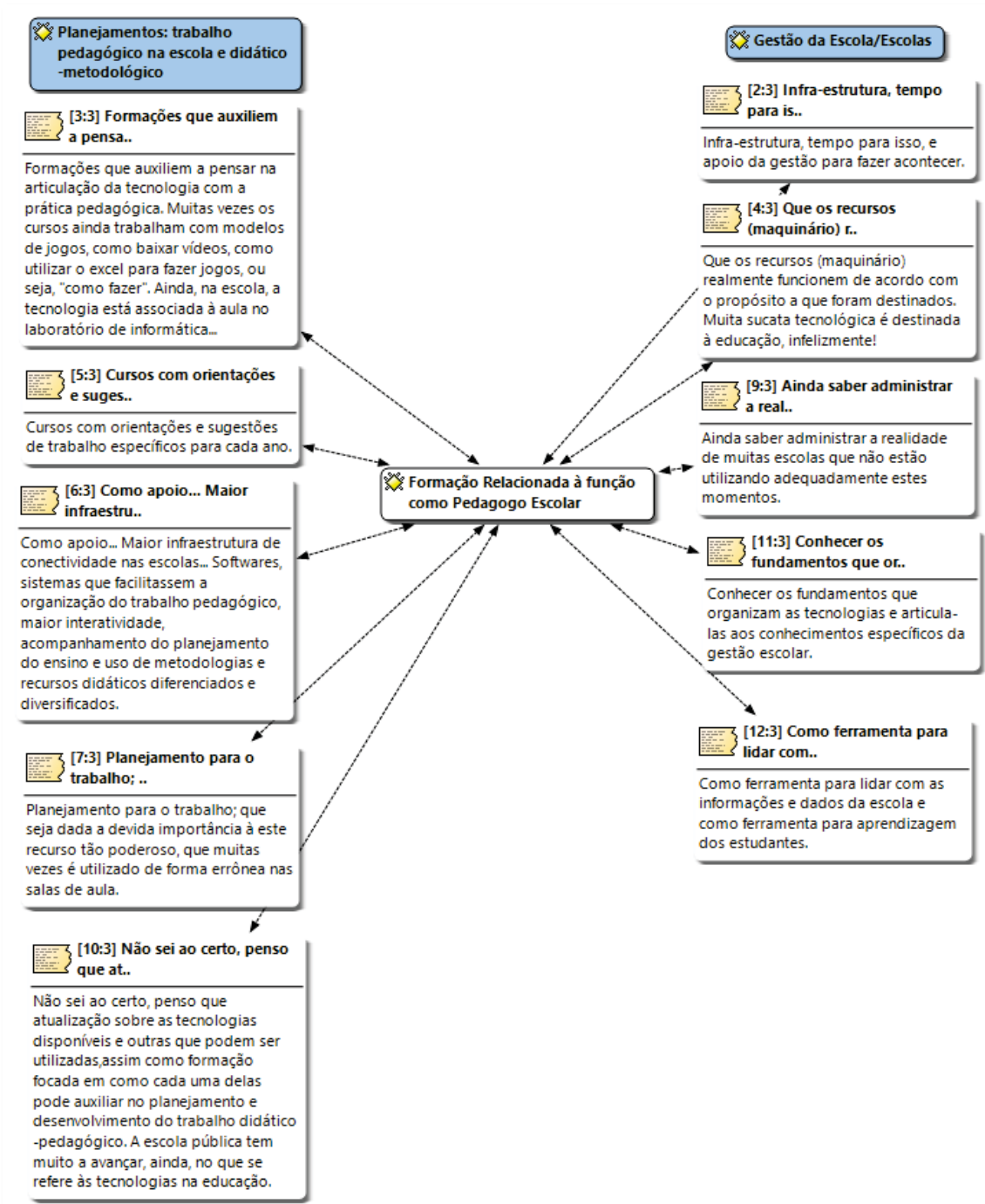


FONTE: A autora usando Atlas.ti, versão 7 (2016).

Por fim, os dados revelaram que essa formação continuada dos(as) pedagogos(as) escolares para a articulação/integração das tecnologias necessita, conforme seus dizeres, abordar as tecnologias no planejamento do trabalho pedagógico na escola e o planejamento didático-metodológico conforme substanciam os extratos: 3:3, 5:3, 7:3 e 10:3, bem como nos

processos de gestão da escola conforme os extratos: 2:3, 4:3, 9:3, 11:3 e 12:3 todos na Rede de Extratos 03 a seguir.

REDE DE EXTRATOS 3 - FORMAÇÃO RELACIONADA À FUNÇÃO DO(A) PEDAGOGO(A)



FONTE: A autora usando Atlas.ti, versão 7(2016).

No que se refere à formação continuada em tecnologias especificamente relacionada à função do(a) pedagogo(a), seus dizeres mencionam basicamente

duas abordagens necessárias: 1) Planejamento do trabalho pedagógico e planejamento didático-metodológico; e 2) Gestão da Escola ou das Escolas.

No que se refere à primeira, os dizeres mostram a necessidade de saber como planejar a integração das tecnologias no que é pedagógico, seja em sala de aula com os professores em cada ano escolar, ou no planejamento da escola. O extrato 3:3 substantia essa afirmação: "*Formações que auxiliem a pensar na articulação da tecnologia com a prática pedagógica.*"

Essas necessidades relacionamos aos **Saberes Pedagógicos** de Verdy (2005), que se dividem em **normativo**, relacionado às didáticas e ao currículo de um determinado sistema ou rede de ensino; e **teórico**, uma vez que está relacionado ao saber das áreas de ensino e das ciências da educação, como a psicologia e a sociologia.

Assim, também relacionamos essas necessidades ao que os autores Mishra e Koehler (2006) conceituam como um **conhecimento pedagógico tecnológico** em que o ensinar e o aprender podem ser modificados a partir do uso de determinadas tecnologias, uma vez que a tecnologia se relaciona de forma diferenciada em cada disciplina.

Percebo que a maioria dos professores consegue utilizar a tecnologia na sua vida pessoal, mas tem dificuldade em articular este saber à sua prática pedagógica. Penso que meu desafio como pedagoga é auxiliá-los a articular a tecnologia ao trabalho pedagógico, para além dos "jogos pedagógicos" utilizados como momento de recreação aos estudantes. (Extrato 3:3).

Já com relação à Gestão da Escola/Escolas, sendo o(a) pedagogo(a) parte da equipe pedagógico-administrativa da escola e parceiro(a) direto do gestor, o extrato 12:3 evidencia o aspecto da formação continuada em tecnologias permitir lidar melhor com as informações e dados da escola: "*Como ferramenta para lidar com as informações e dados da escola.*" Essa necessidade se relaciona ao que já mencionamos anteriormente com base em Verdy (2005), aos **Saberes Pedagógicos**, mas de cunho normativo, um saber sobre o sistema educativo no qual atua profissionalmente o(a) pedagogo(a) escolar. Da mesma forma, a necessidade está relacionada ao **Saber de Orientação** no que diz respeito às ações como agente de mudança na escola, uma vez que necessita de informações e dados da sua realidade para liderar a

implementação de mudanças, além de influenciar e promover o interesse da comunidade escolar nesse sentido, Verdy (2005).

Tais observações corroboram para conhecer os fundamentos da tecnologia e saber como gerenciar o uso das mesmas conforme os extratos 11:3 e 9:3. Esses dizeres relacionamos ao que Mishra e Koehler (2006) definem como Conhecimento Tecnológico e Conhecimento de Conteúdo Tecnológico. Lembrando que o primeiro diz respeito ao saber quando uma tecnologia pode ajudar ou não a atingir ou avançar um objetivo e a continuar a se adaptar as contínuas mudanças tecnológicas. É ser capaz de desenvolver diferentes atividades em e com diferentes tecnologias em um processo que é aberto e contínuo. Enquanto o segundo é saber como a tecnologia influencia o conteúdo e vice-versa. Além disso, como o conhecimento da tecnologia muda o conhecimento do conteúdo e o processo de aprender tal conteúdo. **Saber selecionar tecnologias específicas para determinados conteúdos que podem ser modificados pela tecnologia ou a tecnologia pelo conteúdo.**

Em síntese, o retorno da subquestão 1 – Como tem ou não ocorrido a formação continuada de pedagogos(as) escolares em relação às tecnologias, como etapa da fase exploratória, revelou a **ausência** seguida da **insuficiência** de formações específicas para os(as) pedagogos(as) escolares em relação às tecnologias. Quando da existência dessas, pouco focaram nas orientações conceituais-práticas ou social-reconstrucionista, Marcelo (1999). Apesar de identificarem a necessidade de articulação e integração das tecnologias na escola, a insuficiência e ausência de formações continuadas a respeito revelam nos dizeres o que definimos como **a constatação da ausência de apoio, tempo para tal ação.**

Como apoio... Maior infraestrutura de conectividade nas escolas... Softwares, sistemas que facilitassem a organização do trabalho pedagógico, maior interatividade, acompanhamento do planejamento do ensino e uso de metodologias e recursos didáticos diferenciados e diversificados. (Extrato 6:3).

A partir desses dados, podemos afirmar que a existência de formações continuadas a respeito auxiliaria no planejamento do trabalho pedagógico na escola, no planejamento didático-metodológico com os professores além de auxiliar a gestão escolar.

Corroborando com esses dados, triangulamos na sequência com as respostas da entrevistada presencial a respeito das necessidades de formação dos(as) pedagogos(as) escolares com base na questão mobilizadora a seguir:

1) Em seu tempo de atuação na SEED houve alguma discussão acerca da necessidade de formação continuada para uso das tecnologias especificamente para os pedagogos? (PESQUISADORA, 2016).

Apesar da entrevistada relacionar a ausência das formações com a *“dificuldade para além da formação é de uma identidade profissional que se construiu de uma forma muito rígida”* (ENTREVISTADA, 2016, extrato 43:43), menciona que não havia uma formação ou processos de discussão acerca das tecnologias com os(as) pedagogos(as) escolares uma vez que *“... o pedagogo que tinha que orientar seus planejamentos ele não tinha essa discussão na área de tecnologias. E ele vinha de uma – vou chamar de – ortodoxia na sua formação”* (ENTREVISTADA, 2016, extrato 43:9).

O apanhado histórico de Vosgerau (2007) reitera a afirmação de Masetto (2003) quanto aos caminhos (iniciais) das pesquisas sobre a tecnologia educacional no Brasil como geradores do paradigma de desvalorização e crítica de toda e qualquer tecnologia na educação. Isso se deve, segundo o autor, principalmente pelas teorias comportamentalistas¹⁰⁶ que defendiam a autoaprendizagem, o rigor e tecnicismo, instrução programada, definição de objetivos baseados em taxionomias e a standardização de métodos de trabalho para o professor, como podemos observar em pesquisas baseadas na psicologia cognitiva.

Para Libâneo (2000), na educação brasileira a tecnologia foi permeada pela concepção tecnicista, pelo quadro da ditadura militar, juntamente com o temor à máquina, medo de substituição pela mesma, perda de emprego, precária formação cultural e científica que não inclui a tecnologia.

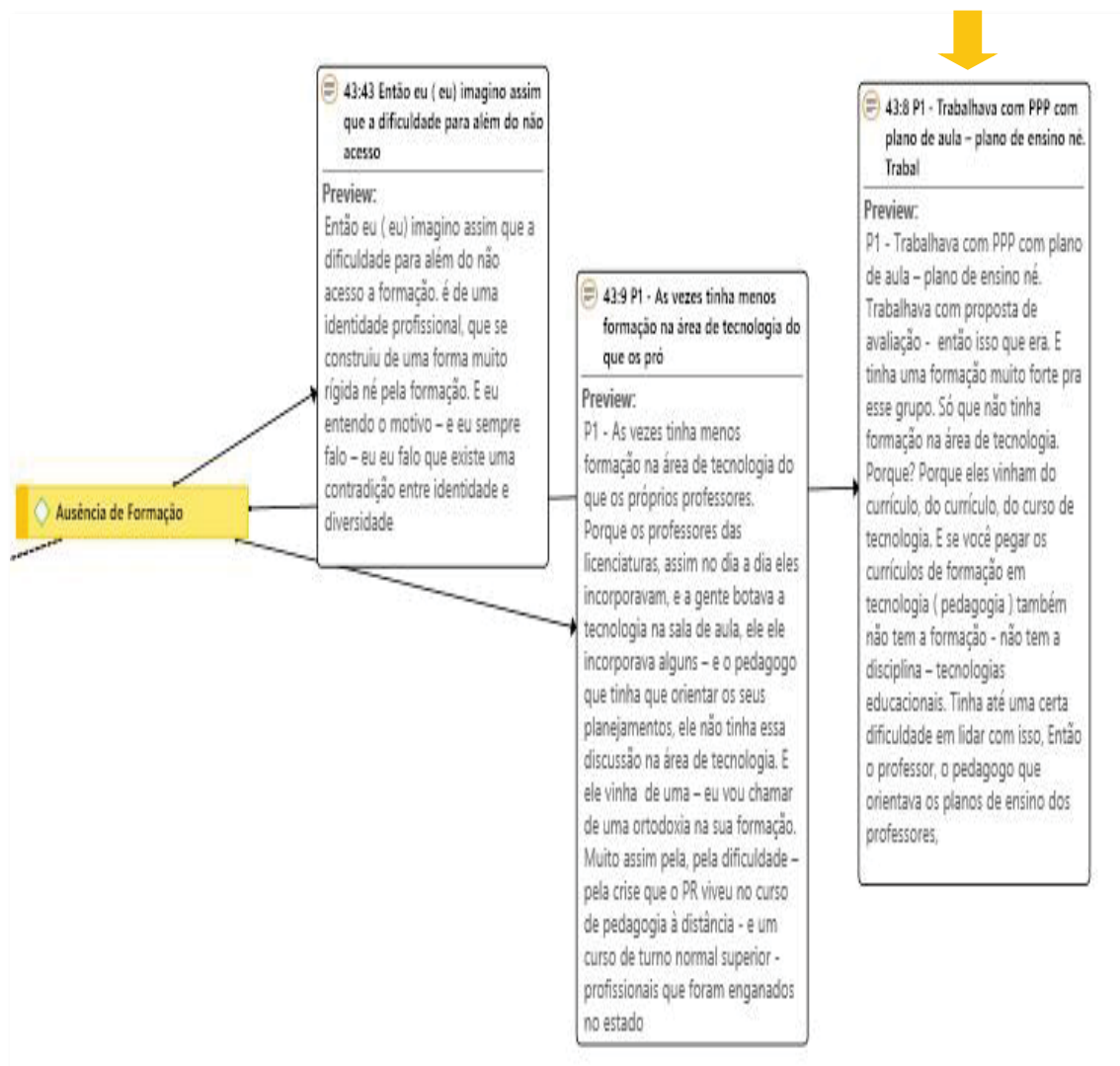
Posteriormente, nas décadas de 1980 e 1990, segundo Masetto (2003), o entendimento e, de certa forma, a rejeição quanto à tecnologia educacional estiveram relacionados a propostas neoliberais para educação, principalmente

¹⁰⁶ Entender por comportamentalista o mesmo sentido dado a corrente behaviorista.

no sentido de pensar a escola por meio de programas implantados em indústrias e empresas como, por exemplo, qualidade total.

Essa trajetória histórico-cultural e o perfil teórico da área da pedagogia construídos ao longo desse período acabou por considerar as tecnologias apenas como reificadoras do ser humano, descartando a possibilidade da ressignificação que a cultura por meio da ação humana pode fornecer à tecnologia e vice-versa, Feenberg (2005). A Rede de Extratos 4 substantia essas afirmações baseadas na entrevista. E, por fim, o destaque no extrato 43:8 que considera a **ausência** da abordagem de tecnologias já no currículo da formação inicial.

REDE DE EXTRATOS 4 - AUSÊNCIAS NA FORMAÇÃO ENTREVISTA PRESENCIAL

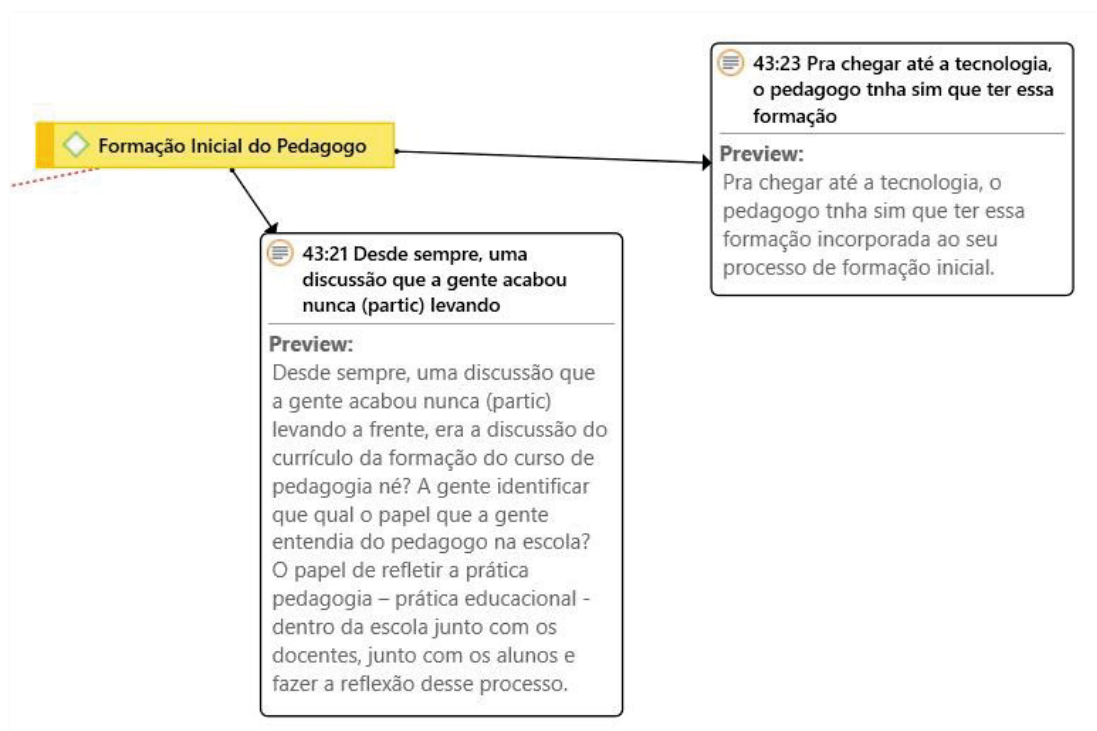


FONTE: A autora, usando ATLAS.ti 8 (2016).

A ausência da formação continuada em tecnologias se mostrou também como uma consequência da mesma ausência na formação inicial, o que se justifica para a entrevistada na identidade da profissão.

No entanto, talvez seja essa compreensão que tem comprometido um processo integrado de desenvolvimento profissional que se inicia na graduação, perpassa a iniciação, a prática, a vivência na cultura escolar e no processo de formação continuada, Marcelo (1999). Na Rede de Extratos 5 os extratos 43:21 e 43:23 do pronunciado da entrevistada corroboram com essa afirmação.

REDE DE EXTRATOS 5 - FORMAÇÃO INICIAL DO(A) PEDAGOGO(A)

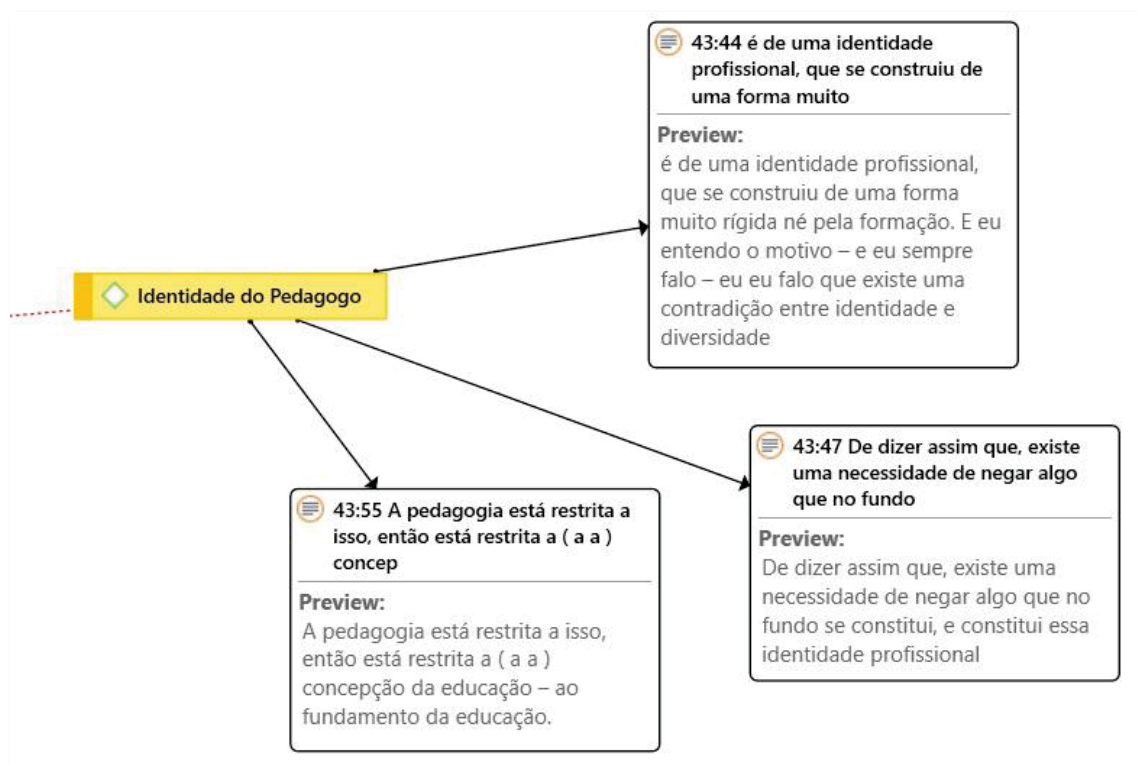


FONTE: A autora, usando ATLAS.ti 8 (2016).

Discordamos que a ausência de formação continuada do(a) pedagogo(a) escolar tenha relação com sua identidade profissional, talvez com o não diálogo com os diferentes conceitos de tecnologia, pois seu trabalho é “imprescindível para assegurar nas escolas a integração e articulação do trabalho pedagógico-didático [...]”. (LIBÂNEO, 2011, p.77).

De qualquer forma, os extratos constantes na Rede de Extratos 6 revelam a realidade pesquisada.

REDE DE EXTRATOS 6 - IDENTIDADE DO(A) PEDAGOGO(A)



FONTE: A autora, usando ATLAS.ti 8 (2016).

No entanto, quando observamos a escolha desses(as) pedagogos(as) escolares quanto à área de pesquisa no PDE, observamos uma contradição que se revela pela escolha de apenas 07 pedagogos(as) nas áreas de pesquisa relacionada às tecnologias, dos 99 participantes ao longo das seis edições do PDE aqui apresentadas.

TABELA 15 – ÁREAS DE ESTUDO COM TECNOLOGIAS

ÁREAS DE ESTUDO/FORMAÇÃO	2007	2008	2010	2014
Educação especial e tecnologia	01	-	-	-
Gestão escolar: tecnologias educacionais e educação ambiental	-	-	01	-
Pedagogia e tecnologias educacionais	-	01	-	04

FONTE: A autora (2017).

Esse dado sinaliza para duas direções: a primeira corrobora com o que a entrevistada considera como "*rigidez desses profissionais*", uma vez que

você a partir de um sujeito faz escolhas. E acho que nesse sentido uma rigidez que eu vejo na identidade profissional do(a) pedagogo(a),

é... é... que te impunha um certo limite para lidar com isso aqui, as tecnologias, as formações. (ENTREVISTADA, 2016, EXTRATO 43:46).

A segunda se explica, primeiramente, pela ausência de disponibilidade de oferta de vagas nessa área ou a discussão da tecnologia ser integrada às demais que tem relação direta com o currículo, como a organização da escola e o ensino e aprendizagem, o que exige, conforme Mishra e Koehler (2006) um Conhecimento Pedagógico de Conteúdo Tecnológico.

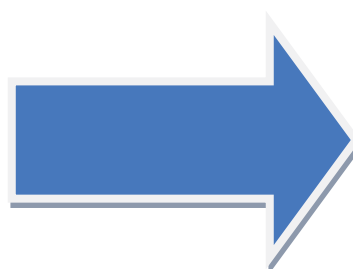
A afirmação anterior confirma o dado da área Currículo, Organização do trabalho pedagógico e papel do(a) pedagogo(a) na escola, com (21) pedagogos(as) participantes, seguida da Articulação entre os segmentos de gestão da escola, com (12). A Tabela 16 evidencia esses dados separados por ano.

TABELA 16 – ÁREAS RELACIONADAS AO CURRÍCULO, ENSINO E APRENDIZAGEM GESTÃO ESCOLAR

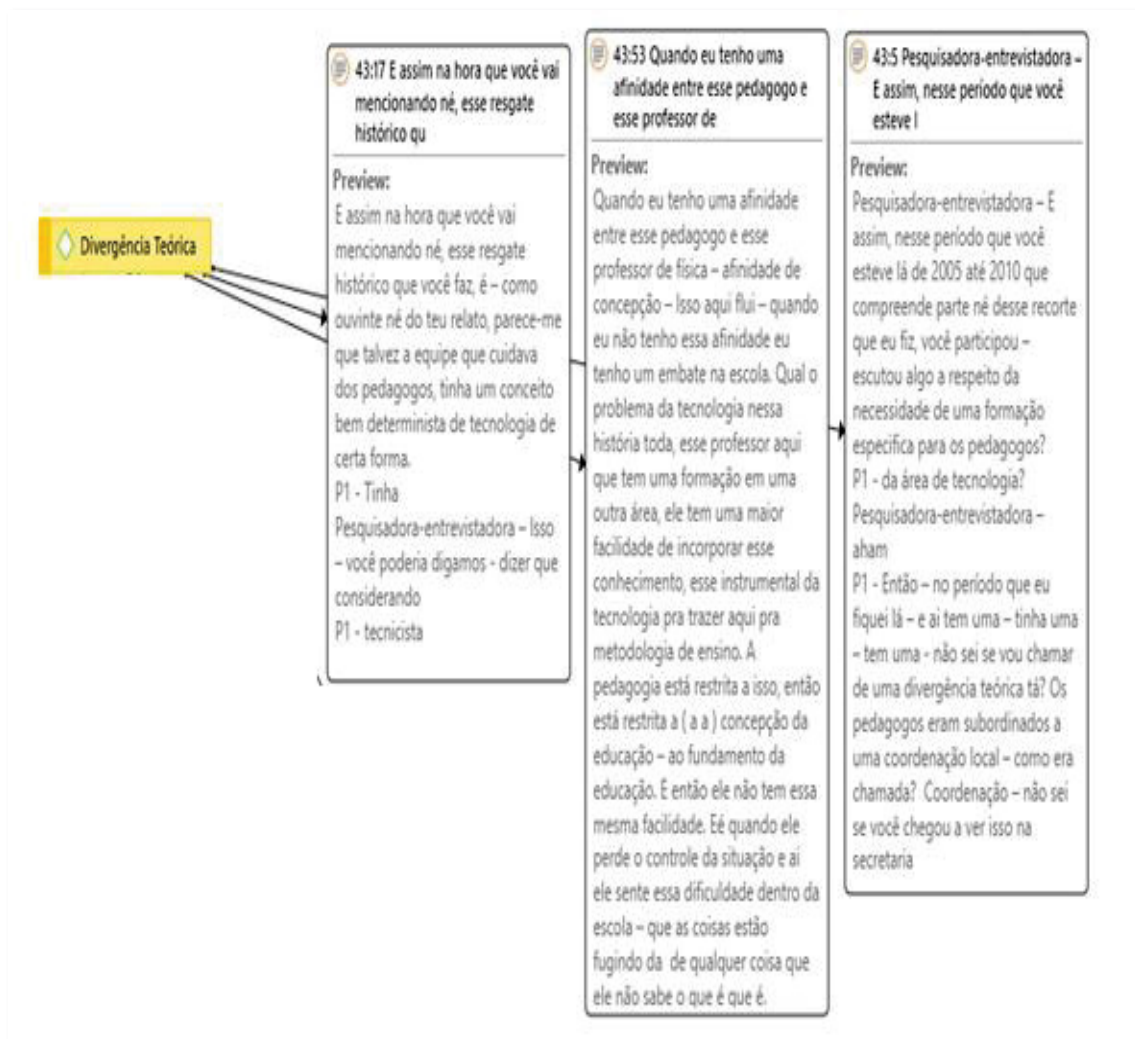
LINHAS DE ESTUDO/FORMAÇÃO	2007	2008	2009	2010	2012	2014	TOTAIS
Currículo e formação para o mundo do trabalho	01	-	-	01	-	-	02
A avaliação como compromisso com a aprendizagem de todos: desafios, conflitos e possibilidades	01	03	01	02	02	01	10
Currículo, organização do trabalho pedagógico e papel do(a) pedagogo(a) na escola	03	02	06	04	01	05	21
Ensino, aprendizagem e avaliação	01	01	04	01	01	02	10
Articulação entre os segmentos de gestão da escola	-	-	03	03	01	05	12

FONTE: A autora (2017).

Uma possibilidade para que essas **ausências e insuficiências** encontrem caminho para a **presença** seria a **superação das divergências teórico-conceituais** e das **tensões** entre os “setores” da pedagogia e da tecnologia envolvidos nas proposições e implementações das formações. Afirmamos isso com base nos extratos do pronunciamento da entrevistada, no Rede de Extratos 7.



REDE DE EXTRATOS 7 - DIVERGÊNCIA TEÓRICA



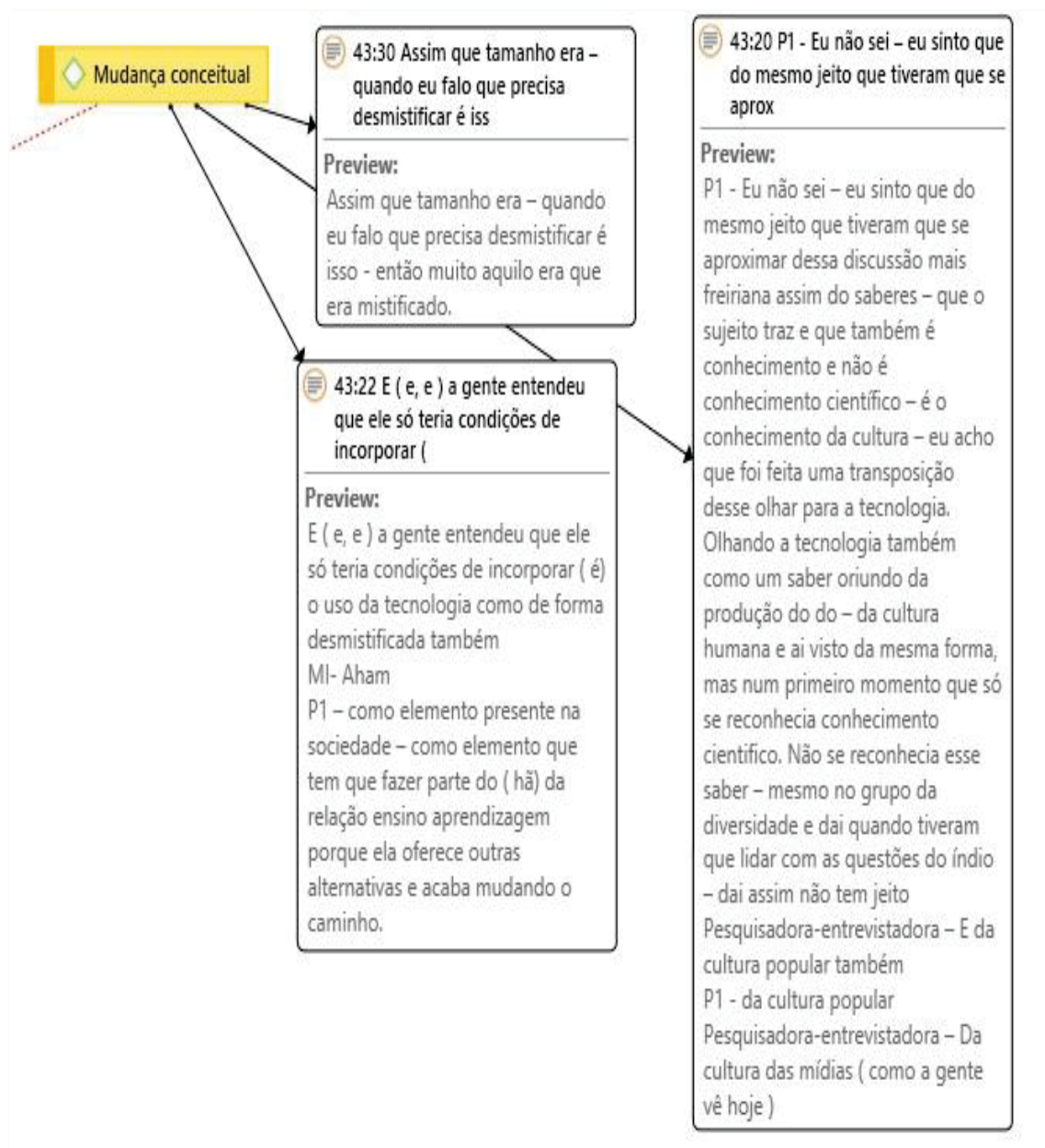
FONTE: A autora, usando ATLAS.ti 8 (2016).

Na visão da entrevistada a concepção determinista da tecnologia por parte dos(as) pedagogos(as) atuantes como responsáveis pelo apoio aos demais pedagogos(as) escolares estaria relacionada à tendência pedagógica tecnicista, extrato 43:17.

Na compreensão da entrevistada essa concepção difere da compreensão dos professores o que em sua opinião gera “embate na escola” uma vez que os(as) pedagogos(as) escolares não “detém o controle dessa situação”.

Talvez essa seja a justificativa para a ausência de formações continuadas relacionadas às tecnologias a “divergência teórica entre as equipes da SEED”, extrato 43:5.

REDE DE EXTRATOS 8 - MUDANÇA CONCEITUAL



FONTE: A autora, usando ATLAS.ti 8 (2016).

No que se refere ao enfrentamento das **tensões** entre os setores responsáveis pela proposição e implementação da formação continuada, substanciamos com o extrato a seguir. Importante notar também que ao mesmo tempo que esse pronunciar revela a tensão entre os setores responsáveis pela formação, mostra o “anseio” dos(as) pedagogos(as) escolares por um processo formativo com e sobre tecnologias, destaque para o trecho grifado.

*A gente sempre discutia que a tecnologia (setor) (é, é) dava um tratamento diferente ao conteúdo - produzia uma linguagem diferente – trazia aquele conteúdo à tona né? E era isso que a gente queria trabalhar com os (os os) pedagogos né. Nossos, nossos assessores de tecnologias, reclamavam muito da tecnologia (o setor) não estar envolvida; Tanto que quem fazia a demanda que a tecnologia tinha que constar no currículo era um grupo que coordenava (o, a) os assessores do trabalho de tecnologia - que são uma coisa que eles sentiam falta. **De na escola não ter o acolhimento da maioria dos pedagogos pra discussão da tecnologia. Porque se era ele – por exemplo – a tecnologia não tava no PPP. Porque a tecnologia não tava no PPP?** Porque o pedagogo, que orientava a elaboração do PPP não (não, não) entendia o uso da tecnologia - ele não tava no plano de ensino. Tava e não tava – era o professor que tinha que ter a iniciativa (pra) não era ele que provocava isso Porque ele não acolhia essa discussão dentro da escola. Mas daí eu tive a felicidade de fazer uma gestão numa época em que a tecnologia caiu em cima da cabeça deles. Eu digo assim – primeiro ela entrou na escola, no laboratório de informática – mas quando ela virou televisão em sala de aula, com o aluno vendo aquele instrumento laranja na sala de aula. A gente deu um pendrive pra cada professor – **o pedagogo olhava pra aquilo e dizia: o que nós vamos fazer com isso nos nossos planos de ensino e no nosso projeto?** (ENTREVISTADA, 2016, EXTRATO 43:23).*

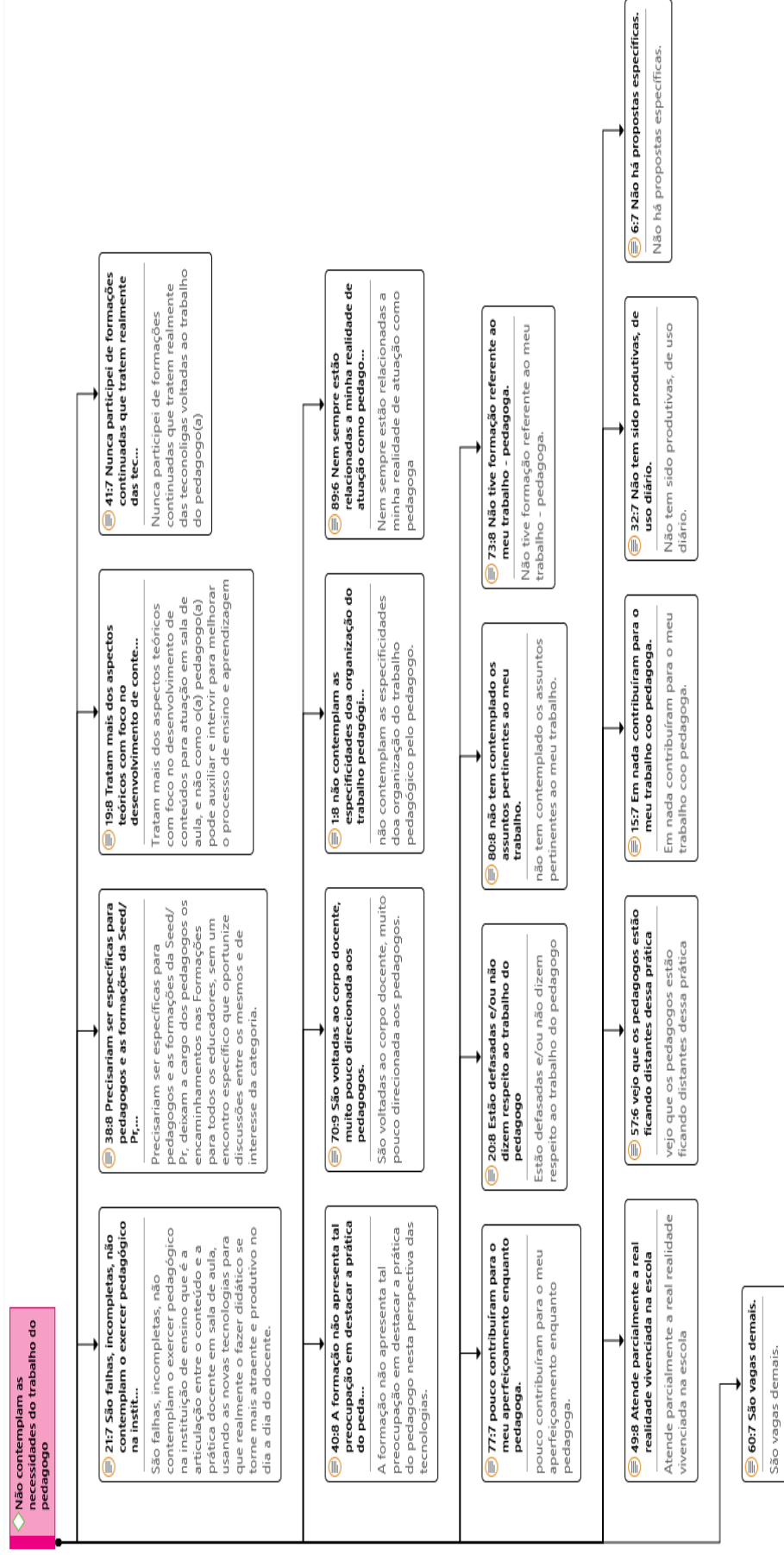
Finalizamos essa etapa da pesquisa exploratória com o método de análise validado e com mais um questionamento: será que os resultados dessa primeira análise testemunhariam os resultados oriundos dos(as) pedagogos(as) participantes do estudo de caso?

A resposta foi sim, pois verificamos que os resultados da pesquisa exploratória se repetiram no estudo de caso com os(as) 99 pedagogos(as) escolares egressos(as) do PDE, com exceção da orientação conceitual das formações das quais esses(as) participaram. Importante destacar que as reincidências revelaram a maioria dos(as) pedagogos(as) escolares considerando as formações insuficientes, seguida de ausentes e, por fim, sua presença.

A Figura 7 mostra a reincidência desses dizeres, tal como os pronunciamentos de dezoito profissionais, os quais substanciam nossas afirmações acerca das ausências e insuficiências. Triangulamos essas reincidências com os pronunciamentos dos(as) pedagogos(as) participantes da fase 2, estudo de caso, (REDE DE EXTRATOS 9).

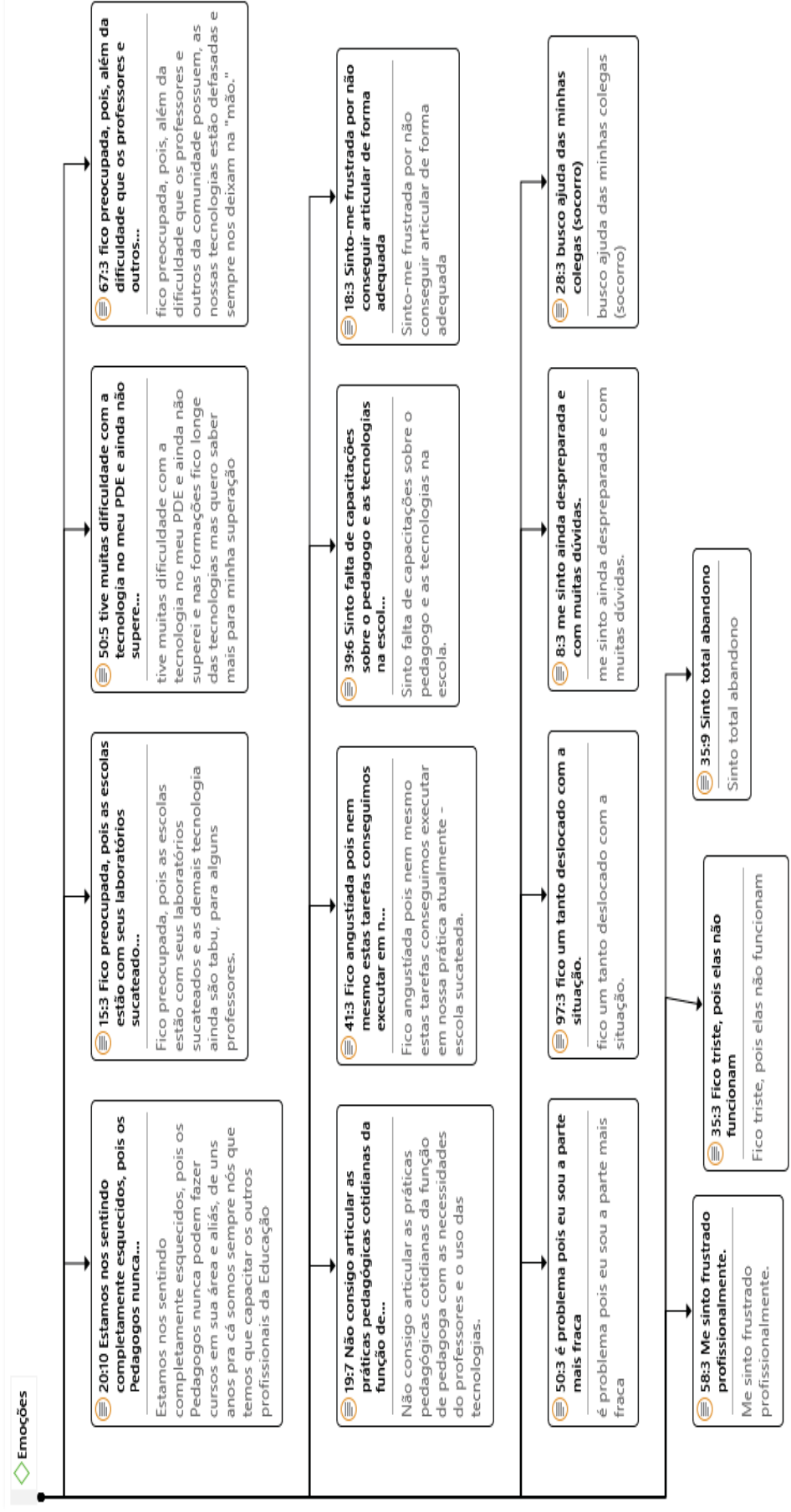
Reiteramos esses dados substanciados no pronunciar completo dos(as) 99 pedagogos(as) escolares, que se encontram no APÊNDICE 14 – Dados do estudo de caso que corroboraram com a pesquisa exploratória.

FIGURA 7 - FORMAÇÕES RECEBIDAS



FONTE: A autora usando ATLAS.ti versão 8 (2017).

REDE DE EXTRATOS 9 – EMOÇÕES



FONTE: A autora usando ATLAS.ti versão 8 (2017).

6.1.2 Invisibilidade

Finalizada a etapa de ouvir preliminarmente os(as) pedagogos(as) escolares, consideramos importante pesquisar como se encontravam os registros oficiais acerca da formação continuada desses(as) profissionais em relação às tecnologias. Como já descrevemos os procedimentos e a rede de ensino selecionada para a pesquisa no Capítulo 5, como subquestão 2 de pesquisa questionamos: o que dizem relatórios e documentos oficiais do período 2007 a 2014 acerca da formação continuada em e com tecnologias para os(as) pedagogos(as) escolares? Tendo como objetivo analisar as práticas específicas de formação continuada em tecnologias especificamente para os(as) pedagogos(as) escolares.

A **Categoria Invisibilidade** emerge num primeiro momento como resultado da análise dos dados oficiais que são discutidos ao longo desse subcapítulo, mas sua essência está baseada no conceito freiriano: anúncio/denúncia, uma vez que na expressão anúncio/denúncia

transbordam não só relações de poder, forças dialógicas, mas também sinergias, afetuais, amorosas que a saturam e a renovam em incessante devir, enquanto recriam quem as engendra, quem as desdobra, quem as pronuncia e nesse exercício político de diferir, vão reinventando politicamente o mundo.(STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2008, p.46).

Para o autor, pensar a realidade concreta sendo vivida "implica a denúncia de como estamos vivendo e o anúncio de como poderíamos viver." (FREIRE, 2015, p. 137), uma vez que nessa perspectiva, denunciando a invisibilidade, anunciamos a possibilidade de visibilidade a partir da problematização da realidade, buscando sua mudança.

Freire (2015)¹⁰⁷ evidencia que pensar o amanhã, ou seja, a realidade problematizada e, portanto, transformada, é fazer profecia. Aquele que a faz não é um profeta como estamos acostumados a ver nos filmes, com cabelos e barbas brancos e compridos. Antes de mais nada, e pelo contrário,

o profeta é o que, fundado no que vive, no que vê, no que escuta, no que percebe, no que intelige, a raiz do exercício de sua curiosidade

¹⁰⁷ Em Pedagogia da Indignação.

epistemológica, atento aos sinais que procura compreender, apoiado na leitura do mundo e das palavras, antigas e novas, à base de quanto e de como se expõe, tornando-se assim cada vez mais uma presença no mundo à altura de seu tempo, fala quase adivinhando, na verdade, intuindo do que pode ocorrer nesta ou naquela dimensão da experiência histórico-social. (FREIRE, 2015, p. 163).

Dessa forma metafórica, mas realista e teórica, construímos a base dessa categoria que **denuncia a invisibilidade para anunciar a possível visibilidade** dos(as) pedagogos(as) escolares e suas necessidades formativas. Mesmo porque o trabalho do(a) pedagogo(a) escolar tem, portanto, como tarefa principal, oferecer suporte ao ensino. Tendo, conforme Tardif e Lessard (1999), a responsabilidade da implementação dos programas, dos métodos propostos pela rede de ensino, além de orientar e articular os atores e cada uma das funções na escola, seja estudante, seja professor, com funcionários e gestor.

Isso posto, analisamos o relatório oficial de Ações Formativas, interstício 2007 a 2014, que recebemos como resposta à nossa solicitação e apresentou a listagem de cursos ofertados no que se refere às tecnologias; no entanto esse relatório não especificou as formações destinadas exclusivamente para os(as) pedagogos(as), conforme substancia a citação:

*A Coordenação de Formação Continuada – CFC informa que formações específicas para pedagogos, para a articulação das tecnologias na escola, não constam nos registros do Sistema de Informações de Capacitação dos Profissionais da Educação – SICAPE. Nas folhas 27 a 40 estão relacionadas **as formações para o uso das tecnologias oferecidas pela Secretaria de Estado da Educação aos profissionais da educação, onde consequentemente estão inseridos os pedagogos.** (Resposta ao protocolo 13.823.968-3, 2015, grifo nosso)¹⁰⁸.*

Tal citação nos remete novamente ao que Haddad (2016) menciona em sua tese como benefício do avanço na carreira, com a Lei complementar 103 do ano de 2004, uma vez que os(as) pedagogos(as) escolares são considerados professores e, portanto, detém os direitos docentes como a aposentadoria aos 25 anos de atuação. Além disso, a valorização da profissão,

¹⁰⁸ O documento completo oficial encontra-se no Anexo 03.

a partir de tal lei, ao exigir para a atuação como professor(a) pedagogo(a) a formação inicial em pedagogia.

Apesar desses avanços, concordamos com Haddad (2016) no sentido de que ao mesmo tempo essa política de carreira "implicou para os pedagogos em **trabalho intensificado, estranhado e burocratizado**. Contudo, na contradição, foi possível constatar o **trabalho de mediação do ensino-aprendizagem** realizado pelos pedagogos." (HADDAD, 2016, p.283, grifo nosso).

É justamente nesse "trabalho de mediação do ensino-aprendizagem já evidenciado na Categoria Ausências e Insuficiências que reiteramos as **especificidades dos saberes necessários à prática do(a) pedagogo(a) escolar** em meio a um trabalho que a cada dia tem sido " **intensificado, estranhado e burocratizado.**" (HADDAD, 2016, p.283, grifo nosso).

Afirmamos isso considerando a existência do apoio formativo, os encontros, os cursos e jornadas para os professores de cada área de ensino – mas e o(a) pedagogo(a) escolar e sua especificidade de trabalho? Assim como existem os saberes e as necessidades dos professores de matemática ou educação física, por exemplo, existem os do(a) pedagogo(a) escolar.

Exigências da e na atuação desses profissionais são evidentes nos documentos oficiais, como por exemplo: o perfil do(a) egresso(a) constante no artigo 5º da Resolução do Conselho Federal de Educação 1/2006 no qual os saberes Articulador, Organizacional e Pesquisa são exigidos, mas não são considerados especificidades de sua atuação e processo de desenvolvimento profissional envolvendo tecnologia.

Compreendemos que esses saberes estão relacionados aos saberes docentes, conforme menciona Tardif, Lessard e Lahaye (1991) quando descrevem que estes são construídos ao longo do desenvolvimento profissional contemplando os saberes: curricular, disciplinar, de formação, experiencial e cultural. No entanto, os saberes exigidos dos(as) pedagogos(as) escolares em um trabalho "**intensificado, estranhado e burocratizado.**" (HADDAD, 2016, p.283, grifo nosso) vão além, e detêm as especificidades descritas por Verdy (2005), principalmente se relacionarmos à função " articuladora, formadora e transformadora" (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2015, p.10).

Destacamos novamente a contradição entre as exigências dos documentos oficiais e da prática e, ao mesmo tempo, a invisibilidade desses profissionais, nos relatórios de formação, uma vez que os saberes necessários à prática sequer são contemplados no processo de desenvolvimento profissional. Reiteramos assim, que “o professor está no pedagogo, o pedagogo está no professor, mas cada profissional desses pede uma formação diferenciada. (LIBÂNEO, 2011, p.65).

Ainda assim analisamos as ofertas de formação, pois no decorrer de sua análise é que identificamos a necessidade da entrevista presencial com uma professora atuante na diretoria responsável pela formação continuada em tecnologias, a qual foi fundamental para a triangulação desses dados, os quais passamos a discutir na sequência.

No **ano de 2007** a SEED-PR ofertou dois cursos com um total de 158 participantes, sendo um de oito horas e outro de 20 horas totalizando 28 horas de formação continuada sobre tecnologias. A Tabela 03 detalha esses dados bem como a temática: Linux e tecnologia e humor.

TABELA 5 - CURSOS DO ANO DE 2007

ANO	TURMAS	NOME	CH	CHT	PARTICIPANTES
2007	1	Sistema Operacional Linux - tecnologia e informática	20	20	40
2007	1	Um olho na tecnologia e outro no Humor	8	8	118
TOTAIS	2	Cursos 02	28	28	158

FONTE: A autora com base nos dados fornecidos pela SEED-PR/Coordenação de Formação Continuada (2015)

Esses dados evidenciam a insuficiência pronunciada pelos(as) pedagogos(as) escolares entrevistados no primeiro passo da pesquisa exploratória, uma vez que, em uma rede com cerca de oito mil professores(as) pedagogos(as) atuantes como pedagogos(as) escolares, a difusão de apenas duas propostas de cursos relacionados às tecnologias corrobora com o dado revelado no campo empírico inicial.

Além disso, considerando a temática dos cursos de formação, podemos relacioná-las ao que Mishra e Koehler (2006), conceituam como voltados aos saberes tecnológicos e de conteúdo tecnológico. Relembrando, tais conceitos dizem respeito ao **conhecimento tecnológico** consistir em mais do que uma “alfabetização digital”, sendo possível desenvolver diferentes

atividades em e com diferentes tecnologias em um processo que é aberto e contínuo. Da mesma forma, **conhecimento de conteúdo tecnológico** consiste no saber relacionado à compreensão de como a tecnologia influencia o conteúdo e vice-versa, saber selecionar tecnologias específicas para determinados conteúdos que podem ser modificados pela tecnologia ou a tecnologia pelo conteúdo.

No **ano de 2008** a SEED-PR ofertou oito cursos com um total de 28.676 participantes, totalizando 316 horas de formação continuada sobre tecnologias. A Tabela 6 detalha esses dados, bem como as temáticas: conceitual, produção industrial, reunião técnica, ensino aprendizagem e ciência e tecnologia. Interessante observar que nesse ano as formações e suas nomenclaturas remetem para a formação de gestores atuantes na SEED, NRE e Grupos de Trabalho em Rede (GTR).

TABELA 6 - CURSOS DO ANO DE 2008

ANO	TURMAS	NOME	CH	CHT	PARTICIPANTES
2008	2	GTR Educação, tecnologia e ensino	60	120	9083
2008	1	Tecnologia na Fabricação do Açúcar e do Alcool Etílico	48	48	23
2008	1	IIRT coordenação de apoio ao Uso de Tecnologias – CAUTEC	16	16	32
2008	1	Formadores do Proinfo-Tecnologias na Educação Aprendendo e Ensinando com TICs	24	24	70
2008	1	RT Formação das Equipes de Ensino dos NREs para o uso das tecnologias na Educação	12	12	37
2008	1	Encontro da Diretoria de Tecnologia Educacional	16	16	450
2008	1	GTR Educação, tecnologia e ensino	64	64	18801
2008	1	V semana nacional de ciência e Tecnologia	16	16	180
TOTAIS	9	Cursos 08	256	316	28676

FONTE: A autora com base nos dados fornecidos pela SEED-PR/Coordenação de Formação Continuada (2015)

Nesse ano podemos perceber um migrar das formações para a modalidade de Educação a Distância e, com isso, uma ampliação significativa da oferta de cursos de formações. Essa ampliação coincide com o processo de

finalização das pesquisas e multiplicação dos conhecimentos da primeira turma do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE). Os participantes desse primeiro grupo foram convidados como parte de seu processo formativo a liderar grupos de colegas em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) denominados Grupos de Trabalho em Rede (GTR).

Esse dado evidencia uma proposta inovadora no sentido de que esteve voltada, pela primeira vez, para o que Marcelo (1999) denomina como um modelo de formação baseado na reflexão, observação e supervisão.

Como descrevemos no Capítulo 4, tal modelo pode ocorrer por meio de reflexão, no apoio profissional mútuo, na mentoria ou supervisão com profissionais mais experientes. O modelo de formação baseado na reflexão, observação e supervisão está baseado nos diferentes estilos, seja ele individualmente, com pares, com especialistas ou professor mais experiente.

Justamente o aspecto da presença do professor mais experiente em uma formação por pares evidencia o aspecto inovador do processo, mesmo que os(as) pedagogos(as) escolares estivessem inseridos nos grupos de professores.

No entanto, um aspecto desses dados evidencia uma contradição na afirmação de que os(as) pedagogos(as) escolares estão inseridos(as) como professores: essa está na oferta de formações específicas para os gestores lotados na própria secretaria de educação ou nos núcleos regionais. Se os gestores também são professores, por que a eles são ofertadas formações específicas e aos(as) pedagogos(as) escolares não? Visto que, diferentemente de cargos eletivos, como os gestores; e os de seleção, como os coordenadores da secretaria de educação; o(a) pedagogo(a) escolar detém, na referida rede, uma carreira de professor(a) pedagogo(a). Entendemos tal característica como um paradoxo em que a continuidade da articulação, da formação e transformação, Placco (2015), não se revela como primordial.

Mais uma vez a pesquisa nos mostrou a "invisibilidade" dos(as) pedagogos(as) escolares, que não sendo gestores(as) e nem "professores(as)", estiveram nesse ano também à parte de processos formativos específicos para sua atuação com relação às tecnologias. Sabemos da possibilidade de participação dos(as) pedagogos(as) escolares conjuntamente com os demais profissionais, mas o primeiro passo da pesquisa

exploratória revelou que esses processos são insuficientes para as demandas do dia a dia na escola.

Importante destacar que esses saberes são sempre relacionados aos dos professores e que, de forma indireta ou mesmo direta, são requeridos daqueles que atuam como pedagogos(as) escolares, por isso são tratados(as) nos cursos de formação em conjunto. No entanto, conforme Pinto (2006), apenas a atuação como docente não é suficiente para a atuação como pedagogo(a) escolar, pois tal atuação requer saberes que extrapolam os saberes docentes, tais como constam na Resolução 1/2006: saber articular, organizar e pesquisar.

Sendo assim, o mesmo vale para as propostas de formação continuada, uma vez que as ações, tensões e desafios da e na prática da cultura escolar têm exigido do(a) pedagogo(a) escolar um grupo de saberes teóricos e práticos para atuação profissional que, conforme Verdy (2005), são pedagógicos, de orientação, relacionais e experienciais. Podemos relacionar esses aos descritos por Tardif (2002) e Shulman (2004), no entanto esses são específicos dos professores.

No **ano de 2009** a SEED-PR ofertou 10 cursos com um total de 504 participantes, totalizando 288 horas de formação continuada sobre tecnologias. A Tabela 05 detalha esses dados, sendo que os cursos apresentaram as temáticas envolvendo tecnologias e: educação física, tecnologias assistivas, ensino aprendizagem, conceitual, produção industrial e reunião técnica.

TABELA 7 - CURSOS DO ANO DE 2009

ANO	TURMAS	NOME	CH	CHT	PARTICIPANTES
2009	1	GP As tecnologias educacionais no cotidiano da educação	32	32	15
2009	1	GP utilização das tecnologias na educação: um desafio?	32	32	14
2009	1	GP álcool, sociedade e tecnologia	32	32	16
2009	1	GP Ciência e tecnologia: O elo articulador da práxis educativa	32	32	9
2009	1	GP A utilização das tecnologias como ferramenta eficaz de apoio aos educadores	32	32	8
2009	1	As tecnologias na prática docente	32	32	15

Continua

ANO	TURMAS	NOME	Continuação		
			CH	CHT	PARTICIPANTES
2009	1	GP Tecnologia educacional no contexto escolar: contradições, desafios e Possibilidades	32	32	11
2009	1	GP A contribuição das novas Tecnologias no Ensino Aprendizagem da Educação Física	32	32	4
2009	1	Tecnologia Assistiva	24	24	177
2009	1	RT: encontro Presencial inicial do Curso de especialização em tecnologias em educação	8	8	235
TOTAIS	10	Cursos 10	288	288	504

FONTE: A autora com base nos dados fornecidos pela SEED-PR/Coordenação de Formação Continuada (2015)

Considerando a dimensão da rede de ensino, a oferta de apenas dez cursos de formação nesse ano revela a ampliação do número de cursos em relação à 2008, mas por outro lado mostra a diminuição drástica da quantidade de participantes, uma vez que não houve a presença do Grupo de Trabalho em Rede. No entanto, pela primeira vez identificamos um curso relacionado às tecnologias assistivas, que além de contribuir para a atuação junto aos alunos, podemos relacionar como contribuidora aos pedagogos(as) escolares no sentido de poder ser relacionada ao saber normativo e teórico, Verdy (2005). Tais saberes relacionando as tecnologias assistivas à prática do(a) pedagogo(a) escolar permite conhecer os procedimentos legais de sua utilização na escola, bem como o conhecimento teórico das possibilidades de uso com os estudantes com necessidades educativas especiais.

O maior número de participantes de formação continuada nesse ano referiu-se a um curso de especialização, o que é interessante, pois sua temática esteve voltada para as tecnologias na educação de forma ampla.

Uma perspectiva formativa interessante, porém, foca no modelo conceitual acadêmico, que conforme Pérez Gómez (2015) tem a base na investigação científica em que o professor é um especialista e a transmissão dos conhecimentos se baseia na disciplina e na exposição de seus conteúdos, dessa forma o objetivo principal da formação é formar um especialista em uma das várias ramificações do conhecimento.

Esse modelo e orientação conceitual formativa é interessante e tem ocorrido ao longo dos anos no Brasil, inclusive podemos denominar de modelo clássico de formação. No entanto, as funções e os saberes necessários à atuação do(a) pedagogo(a) escolar permanecem pospostos, considerando a realidade que apresentamos ao longo dos capítulos teóricos ou mesmo o que Haddad (2016) reitera sobre a intensificação e a burocratização do trabalho desse(a) profissional.

A reincidência do modelo conceitual acadêmico, Pérez Gómez (2015), baseado em cursos de formação, Marcelo (1999), denuncia a invisibilidade de práticas nos modelos conceituais prático e social-construcionista, Pérez Gómez (2015), bem como a diversificação utilizando os modelos descritos por Marcelo (1999) como autônomos, baseados na reflexão, observação e supervisão, no desenvolvimento curricular e organizacional, e na investigação.

Mesmo porque, como discutimos no Capítulo 2, autores como Tardif e Lessard (1999), Verdy (2005), Pinto (2006), Libâneo (2011) e o documento oficial da Comissão Europeia para Educação e Formação (2013) elencam saberes necessários para a atuação que extrapolam o campo conceitual e teórico do ensino e da aprendizagem e que dizem respeito a:

- currículo e projeto pedagógico;
- orientação didático-metodológica;
- orientação relacionada aos estudantes;
- formação e desenvolvimento profissional dos professores na escola;
- pesquisa.

Com isso, arriscamos afirmar que a invisibilidade dos(as) pedagogos(as) escolares nas proposições de cursos e processos formativos está prejudicando o próprio processo de formação continuada. Como deixar de lado o profissional responsável pela articulação desse processo na interface, escola, estudantes, professores, gestão e comunidade? Uma vez que as práticas na escola ocorrem para além de um currículo prescrito, Sacristán (2008).

No **ano de 2010** a SEED-PR ofertou 02 cursos com um total de 21.289 participantes totalizando 208 horas de formação continuada sobre tecnologias. A Tabela 8 detalha esses dados, sendo que os cursos apresentaram as temáticas envolvendo tecnologias e: políticas educacionais da SEED-PR e

ensino. Interessante observar a maciça participação no GTR Educação Tecnologia e ensino, com 21.000 participantes em três turmas.

TABELA 8 - CURSOS DO ANO DE 2010

ANO	TURMAS	NOME	CH	CHT	PARTICIPANTES
2010	1	Formação em políticas educacionais da SEED e tecnologias educacionais	16	16	289
2010	3	GTR 2009 Educação Tecnologia e Ensino	64	192	21000
TOTAIS	4	Cursos 02	80	208	21289

FONTE: A autora com base nos dados fornecidos pela SEED-PR/Coordenação de Formação Continuada (2015)

Observamos uma mudança para o ano de 2010 no que se refere a oferta massiva de uma única formação na modalidade Educação a Distância com o Grupo de Trabalho em Rede com a mesma temática do ano de 2008. Podemos afirmar que se mostrou presente nesses dois anos uma tendência para a formação *online*.

O que podemos verificar nesse sentido também é que Kenski (2014) considera como o movimento da cibercultura tenciona a redefinição de currículos e de propostas pedagógicas, bem como a interação para além dos espaços anteriormente apenas físicos, mas que agora também têm presença *online*.

No entanto, o aspecto do tempo de formação requer um investimento na manutenção de espaços e tempos para que os(as) pedagogos(as) escolares possam realizar as formações *online*, uma vez que corremos o risco de migrar para além da jornada de trabalho os tempos de formação, deixando de lado o respeito à vida pessoal e familiar do profissional. Segundo Kenski (2014), com as tecnologias o tempo de atuação tem avançado para além das horas remuneradas da atuação na escola para “seus tempos diários, outrora livres, e alcança os finais de semana e mesmo as férias.” (KENSKI, 2014, p. 60).

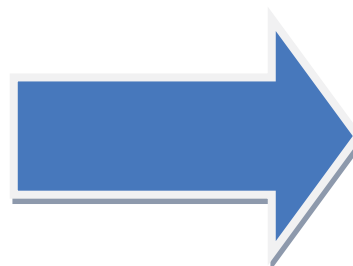
Outro detalhe importante é que muitas vezes o(a) pedagogo(a) escolar passa a ser mediador(a) dessas formações *online*, porém sem espaços e tempos para sua própria formação continuada com vistas a continuar se

desenvolvendo profissionalmente. A esse respeito, Kenski (2014) destaca muito bem quando afirma que antes apenas a atuação na escola era exigida dos(as) pedagogos(as) escolares, já na cibercultura temos presenciado uma alteração e redefinição dos espaços de atuação profissional.

Apesar de Kenski (2014) focar sua análise nos professores, relacionamos tais afirmações também aos(às) pedagogos(as) escolares. Primeiramente porque detêm uma carreira docente e, segundo, pois essas mudanças não afetam apenas os professores, mas toda a cultura escolar e seus atores.

A partir do acesso ao Relatório de Gestão da Diretoria de Tecnologias Educacionais 2007 a 2010 e ao documento público Paraná Digital: Tecnologias de informação e comunicação nas escolas paranaenses¹⁰⁹, buscamos identificar nesses respectivos anos a presença de formações específicas para os(as) pedagogos(as) escolares da referida rede como forma de triangular os dados anteriormente apresentados.

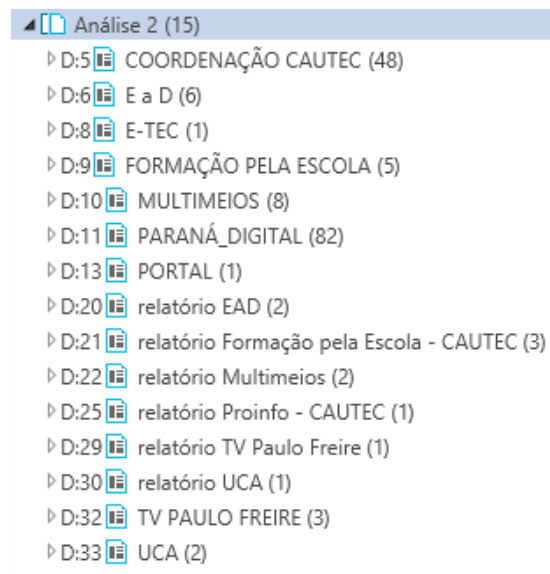
Iniciamos com a leitura de cada documento¹¹⁰, sendo que o Relatório de Gestão 2007 a 2010 é composto por 38 subrelatórios e o Paraná Digital um único documento integrado. Após a contagem de palavras, selecionamos as que faziam relação com nosso problema e sujeitos de pesquisa. As palavras selecionadas foram: assessoria, coordenação, pedagogia, pedagogo, professor, supervisão, tecnologia e formação. Destacamos que as palavras próximas a essas também foram selecionadas. O total de documentos restaram 15, os quais passaram por uma análise mais aprofundada e ao lado de cada documento está a reincidência das palavras selecionadas para a análise. Os documentos foram os seguintes apresentados na Figura 8.



¹⁰⁹ Paraná Digital: Tecnologias de Informação e Comunicação nas Escolas Paranaenses disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/parana_digital.pdf

¹¹⁰ Relembrando que para a análise utilizamos o ATLAS.ti e com suas ferramentas: contagem de palavras e Autocodificação (AutoCoding). Após a leitura inicial, inserimos 33 subrelatórios no *software*, excluindo os que eram descritivos de equipamentos físicos.

FIGURA 8 - SUBRELATÓRIOS OFICIAIS



FONTE: A autora (2016).

Em uma nova leitura **buscamos o contexto de cada uma das palavras** codificando os parágrafos e partes de parágrafos relacionados aos termos. Os termos pedagogo, pedagoga, formador, supervisionar, formação continuada não apareceram nos relatórios. O que corrobora para com o nosso questionar quanto à “invisibilidade” dos(as) pedagogos(as) em relação às suas necessidades de formação continuada em tecnologias. Como podemos observar na Figura 9, os termos: **pedagógico (36)**, **pedagógicos (42)** e **pedagógica (53)** foram os que apresentaram maior reincidência.

FIGURA 9 - REINCIDÊNCIAS DE TERMOS



FONTE: A autora usando ATLAS.ti versão 8 (2017).

No entanto, os trechos dos textos estiveram ligados a ações pedagógicas relacionadas às tecnologias, mas não formações com e para pedagogos(as) escolares, uma vez que estiveram participando das formações juntamente com professores e gestores, ou executando-as na escola.

Tais dados oriundos dos documentos oficiais corroboraram com os dados da listagem de cursos apresentada pela Coordenação de Formação Continuada quando de nossa solicitação e discutidos anteriormente, bem como com o primeiro passo da pesquisa exploratória. Conforme fomos ampliando a consulta aos dados a partir do primeiro pronunciado dos(as) pedagogos(as) escolares, observamos a congruência desses dados.

Finalizada essa etapa, partimos com o mesmo objetivo para a análise do vídeo institucional intitulado 32 Maneiras de ver a tecnologia na educação em 32 lugares no Paraná – Qual o lugar da Tecnologia?¹¹¹ O vídeo mostra 32 experiências, em 32 municípios paranaenses, resultantes dos processos formativos em tecnologias realizados pela SEED-PR.

Quando analisado o conteúdo dos vídeos, algumas palavras foram mais recorrentes, tais como: **pais, literatura, informática, divulgação, aula, trabalho, escola, inclusão, estudante, multimídia e, com maior recorrência em relação às demais, internet e professores.**

Foi possível identificar o foco nas culturas locais tanto dos municípios como as culturas das escolas em relação às tecnologias. As práticas são relacionadas às aulas, às ações dos estudantes, inclusão do estudante surdo, resgate dos estudantes repetentes, à integração com os pais e a comunidade.

Os dizeres estiveram relacionados à divulgação das práticas, à inclusão digital, ao uso da internet e do laboratório de informática, principalmente com sua integração ao uso da TV multimídia.

Já os(as) pedagogos(as) escolares apareceram relacionados(as) à TV Paulo Freire no que diz respeito ao seu papel formador na formação continuada dos professores. Esse trabalho realizado pelo Núcleo Regional de Pitanga mostra os(as) pedagogos(as) escolares sendo ajudados pela TV Paulo Freire para liderar as reuniões pedagógicas e formativas na escola. Essa singular experiência evidencia uma possibilidade de formação e apoio ao

¹¹¹ O quadro descritivo completo está disponível no APÊNDICE 12 – QUADRO SOBRE VÍDEO: 32 EXPERIÊNCIAS COM TECNOLOGIAS

desenvolvimento profissional do(a) pedagogo(a) escolar, uma vez que ele(a) sai de sua "solitude" para um trabalho apoiado e orientado por parte da rede de ensino.

Compreendemos que a ampliação desses momentos e o pensar coletivo para e sobre as atuações do(a) pedagogo(a) escolar no âmbito da cultura escolar e que tem envolvido a cibercultura possa ser um caminho longo, uma vez que, assim como menciona o documento da Comissão Europeia de Educação e Formação (2013), esses profissionais desempenham papel chave para o sistema educacional como um todo. Além disso, o documento propõe o fortalecimento da identidade e dos saberes desses profissionais a partir da compreensão de seu papel multidimensional.

Corroborando com essa compreensão, o trabalho formativo e coletivo, Libâneo (2011), faz-se fundamental para a atuação articuladora, organizadora e de pesquisa conforme estabelece a Resolução 1/2006.

Outra menção foi o relato de um(a) das(os) pedagogas(os) com relação ao acompanhamento do Projeto Eureka com estudantes do terceiro ano do Ensino Médio. Ainda em relação aos vídeos, houve a presença de entrevistas e relato de experiências por assessores pedagógicos dos CRTes.

Finalizado o processo de triangular os dados referentes aos anos 2007 a 2010, partimos para a análise dos anos seguintes, ou seja, de 2011 a 2014.

O ano de 2011 representou uma mudança drástica nas proposições e de certa forma uma ruptura. Se antes as formações eram ausentes para os(as) pedagogos(as) escolares ou estes estavam invisíveis nas proposições e relatórios, agora evidenciamos o resultado da mudança de equipe e de gestão governamental oriunda das eleições do ano de 2010. Passamos de 21.289 participantes em 2 cursos do Grupo de Trabalho em Rede no ano de 2010 para apenas um curso com 72 participantes. A Tabela 9 substantia tal informação.

TABELA 9 - CURSOS DO ANO DE 2011

ANO	TURMAS	NOME	CH	PARTICIPANTES
2011	1	música e tecnologia	20	72
TOTAIS	1	Cursos 01	20	72

FONTE: A autora com base nos dados fornecidos pela SEED-PR/Coordenação de Formação Continuada (2015)

Além disso, se compararmos os anos de 2010 e 2011 e a disparidade quantitativa em termos de participantes, ao buscarmos a compreensão desse dado identificamos a mudança do governo estadual e, conseqüentemente, a gestão da diretoria responsável pela oferta das formações. Essa fase de “transição” ou mesmo de “quebra” do processo persistiu no ano de 2012, no qual foram ofertados dois cursos com um total de 122 participantes. Aqui nos deparamos com a **“descontinuidade”** do processo, principalmente ao observarmos que **o foco da formação foi centrado nos formadores dos NREs com o Encontro para organização das oficinas de tecnologia.**

Vemos “rupturas” e “descontinuidades” nas propostas de formação continuada, bem como no desenvolvimento profissional, a cada mudança de gestão. A possibilidade do anúncio de visibilidade dos(as) pedagogos(as) escolares com uma nova gestão não se confirmou.

Uma possibilidade para tal característica seria a proposição de um desenvolvimento profissional baseado na orientação conceitual social-reconstrucionista, Pérez Gómez (1997), uma vez que seu principal objetivo, além de uma sociedade mais justa, está baseado na investigação, o que nos remete também à Stenhouse (1975), dado que permite um processo continuado e relacionado à pesquisa. Sabemos que o PDE está baseado nessa estrutura, no entanto nem todos os(as) pedagogos(as) escolares detêm os pré-requisitos para participar desse processo que tem a duração de 2 anos e que em seu findar não mostra movimentos de continuidade.

A mesma tendência se revela no ano seguinte, 2012, com uma evidente formação das equipes atuantes nos Núcleos Regionais de Educação, bem como a formação para a elaboração de vídeo-aulas para a formação continuada, dando continuidade à tendência de migração para a formação na modalidade *online*. Tais afirmações são substantiadas na Tabela 10 a seguir.

TABELA 10 - CURSOS DO ANO DE 2012

ANO	TURMAS	NOME	CH	PARTICIPANTES
2012	1	Encontro para organização das oficinas de tecnologia nos 32 NRE	16	94
2012	1	Produção de vídeo-aulas para a formação continuada ao uso de tecnologias na prática pedagógica	24	28
TOTAIS	2	Cursos 02	40	122

FONTE: A autora com base nos dados fornecidos pela SEED-PR/Coordenação de Formação Continuada (2015)

Os dados referentes ao ano de 2013 evidenciam uma ampliação massiva no índice de oferta e de participantes. Se entre 2011 e 2012 participaram 194 profissionais do magistério nos processos formativos envolvendo as tecnologias, em 2013 esse índice vai para 50.182 com um total de 21 cursos, sendo que a maioria deles ministrados na modalidade *online*. Esse índice também pode ser explicado pela chegada do *tablet* educacional nas escolas, o que de certa forma “forçou” a formação massiva. **As temáticas formativas envolvendo as tecnologias centraram em: lousa digital, uso ético da internet, sala de recursos, *tablet*, arte digital, comunicação, administração de laboratório de informática e *blog*.** Conforme substancia a Tabela 11 a seguir.

TABELA 11 - CURSOS DO ANO DE 2013

ANO	TURMAS	NOME	CH	CHT	PARTICIPANTES
2013	1	A escola que educa: Adolescência e o uso ético e seguro da internet	70	70	400
2013	1	capacitação de assessores pedagógicos e técnicos da 32 CRTE para uso do tablet e lousa digital	24	24	324
2013	1	Capacitação de assessores pedagógicos e técnicos 32 CRTEp/uso do ambiente Virtual E-Proinfo/MEC	40	40	248
2013	1	Formação dos assessores pedagógicos das CRTE, para o uso do computador interativo com lousa digital	16	16	224
2013	1	O uso do blog como ferramenta pedagógica	20	20	12
2013	3	Ferramentas da comunicação via internet	20	50	42
2013	31	Uso do tablet educacional para professores da rede estadual de ensino	16	496	5496
2013	1	Moodle individual para professores	20	20	10
2013	2	O uso do tablet em sala de aula	20	40	20
2013	11	Uso do tablet educacional para professores da rede estadual de ensino 1 semestre	16	176	2252
2013	3	Grupo de Trabalho em Rede GTR 2012	54	192	33610
2013	1	Curso de formação da ferramenta BI	12	12	40
2013	2	NRE MAS - Uso do tablet para professores da rede estadual de ensino	16	32	811
2013	36	Computador interativo com lousa digital no ambiente escolar	30	1054	4922
2013	10	Formação para administrador local para os laboratórios de informática das escolas estaduais do Paraná	24	240	381

Continua

Continuação

ANO	TURMAS	NOME	CH	CHT	PARTICIPANTES
2013	1	Arte digital: editando com software livre	20	20	10
2013	1	uso do blog como ferramenta pedagógica	20	20	10
2013	1	Formação de professores tutores para cursos em EaD – SUDE	56	56	40
2013	5	Uso do tablet educacional para professores da rede estadual de ensino 2 semestre	16	80	554
2013	2	II Curso de Atualização em sala de recursos multifuncional - TIPO I na modalidade Ead	48	96	700
2013	1	Curso de tecnologias assistivas na área da deficiência visual	16	16	76
TOTAIS	116	21 Cursos	2770	50182	

FONTE: A autora com base nos dados fornecidos pela SEED-PR/Coordenação de Formação Continuada (2015)

Observamos que no ano de 2013 os cursos estiveram voltados para a abordagem das **Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação** (TDIC), que consistem diretamente no uso da internet. Como afirma Kenski (2013), são tecnologias que têm a internet como instrumento principal.

Os cursos ofertados se aproximaram um pouco mais das funções e dos saberes necessários à atuação profissional do(a) pedagogo(a) escolar. Observamos o avançar de uma possível visibilidade voltada às necessidades formativas dos(as) pedagogos(as), uma vez que o uso ético da internet tem sido uma temática muito discutida e que, por sua vez, a atuação articuladora desse profissional tem envolvido essa discussão.

No entanto, a partir dos títulos dos cursos, estes focaram no uso instrumental da tecnologia em si, o que podemos relacionar com o que Mishra e Koehler (2006), denominam como conhecimento tecnológico. Além disso, destacamos a característica do conceito de tecnologias físicas, Sancho (1998), a partir dos termos lousa digital e computador interativo como foco principal dos cursos.

Compreendemos como necessária essa primeira etapa de formação e a relação com os saberes iniciais da tecnologia definidos por Mishra e Koehler

(2006). No entanto, não observamos um processo de continuidade com vistas a ir além dessas duas perspectivas. Seria interessante abordar os diferentes conceitos de tecnologia e principalmente o que os autores denominam **conhecimento pedagógico de conteúdo tecnológico** (*technological pedagogical content knowledge*).

Esse conceito, conforme abordamos no Capítulo 4, consiste em promover um desenvolvimento profissional, em diferentes modelos, que permita a intersecção entre o conhecimento tecnológico, o conhecimento de conteúdo tecnológico e pedagógico em relação às tecnologias. Esse conhecimento exige uma habilidade aprofundada de como se ensina e como se aprende usando cada um dos saberes em separado.

Importante destacar que Mishra e Koehler (2006), consideram que o contexto e a política educacional devem ser considerados, pois estes promovem diferentes formas de uso das tecnologias nas escolas.

O ano de 2014 apresenta nova “ruptura”, evidenciando a “descontinuidade” do processo formativo, o que nos mostra a não compreensão do conceito de desenvolvimento profissional como processo de formação integrada e atenta a possíveis itinerários formativos e em diferentes modelos e modalidades, Marcelo (1999). Afirmamos isso com base nos dados constantes na Tabela 12, a qual evidencia a oferta de quatro cursos tendo como participantes 215 profissionais do magistério.

TABELA 12 - CURSOS DO ANO DE 2014

ANO	TURMAS	NOME	CH	CHT	PARTICIPANTES
2014	1	Moodle individual para professores	20	20	10
2014	2	Podcast: editando áudio para internet	20	40	20
2014	1	Formação de professor tutor para evento EaD	48	48	165
2014	2	Blogs educacionais na arte	20	40	20
TOTAIS	06	Cursos 04		148	215

FONTE: A autora com base nos dados fornecidos pela SEED-PR/Coordenação de Formação Continuada (2015)

Essa característica nos remete ao que Forquin (1993) denomina de crise da educação. Apesar do autor relacioná-la às mudanças constantes naquilo que seriam “as verdades a serem ensinadas” (Forquin, 1993, p.9), pois tem

sido difícil de definir e justificar as mudanças constantes nos currículos e nos conteúdos a ensinar, verificamos que o mesmo tem ocorrido com as propostas de formação continuada.

Fazemos essa afirmação com base nos dados aqui apresentados e na caracterização unificadora da docência, deixando de lado as especificidades de cada uma das áreas do conhecimento. Principalmente a Pedagogia, uma vez que essa é campo científico, Libâneo (2011), ciência da educação, Pimenta (2011), teoria do ensino-aprendizagem e tecnologia do trabalho do professor, Tardif (2002) e por fim, libertadora, Freire (1997), conceitos que abordamos em profundidade no Capítulo 2, e que evidenciam a necessária discussão de suas características e peculiaridades, pois se configuram como o fundamento da prática do(a) pedagogo(a) escolar.

Conforme descrevemos e justificamos no Capítulo 5, considerando todos os dados da pesquisa exploratória, identificamos a necessidade de uma **entrevista presencial**¹¹² com um profissional atuante na referida rede de ensino, uma vez que buscamos triangular os dados até então existentes com a entrevista presencial. Outra questão que nos ajudou a triangular os dados foi:

O levantamento realizado por meio dos dados oficiais conforme compartilho com você mostram que, vejamos juntas aqui: (apresentados de forma impressa) nos anos de 2007 e 2011 houve a oferta de três cursos para toda a rede; em 2012 há apenas duas ofertas e em 2013 o único ano com 21 ofertas. Quais são os fatores que você atribui à essa realidade? (PESQUISADORA, 2015, QUESTÃO 2).

A principal explicação obtida a partir da entrevista relevou que os dados referentes às formações entre 2007 e 2014 tiveram sua oferta baseada nas ofertas do Ministério da Educação. Além disso, de acordo com a entrevistada¹¹³, o dado informado oficialmente não representa o que de fato ocorreu e uma possível explicação consistiu em não terem sido relacionados demais processos formativos, pois nem todas as formações ofertadas

¹¹² A transcrição da entrevista presencial encontra-se no Apêndice 3 – Entrevista presencial transcrição.

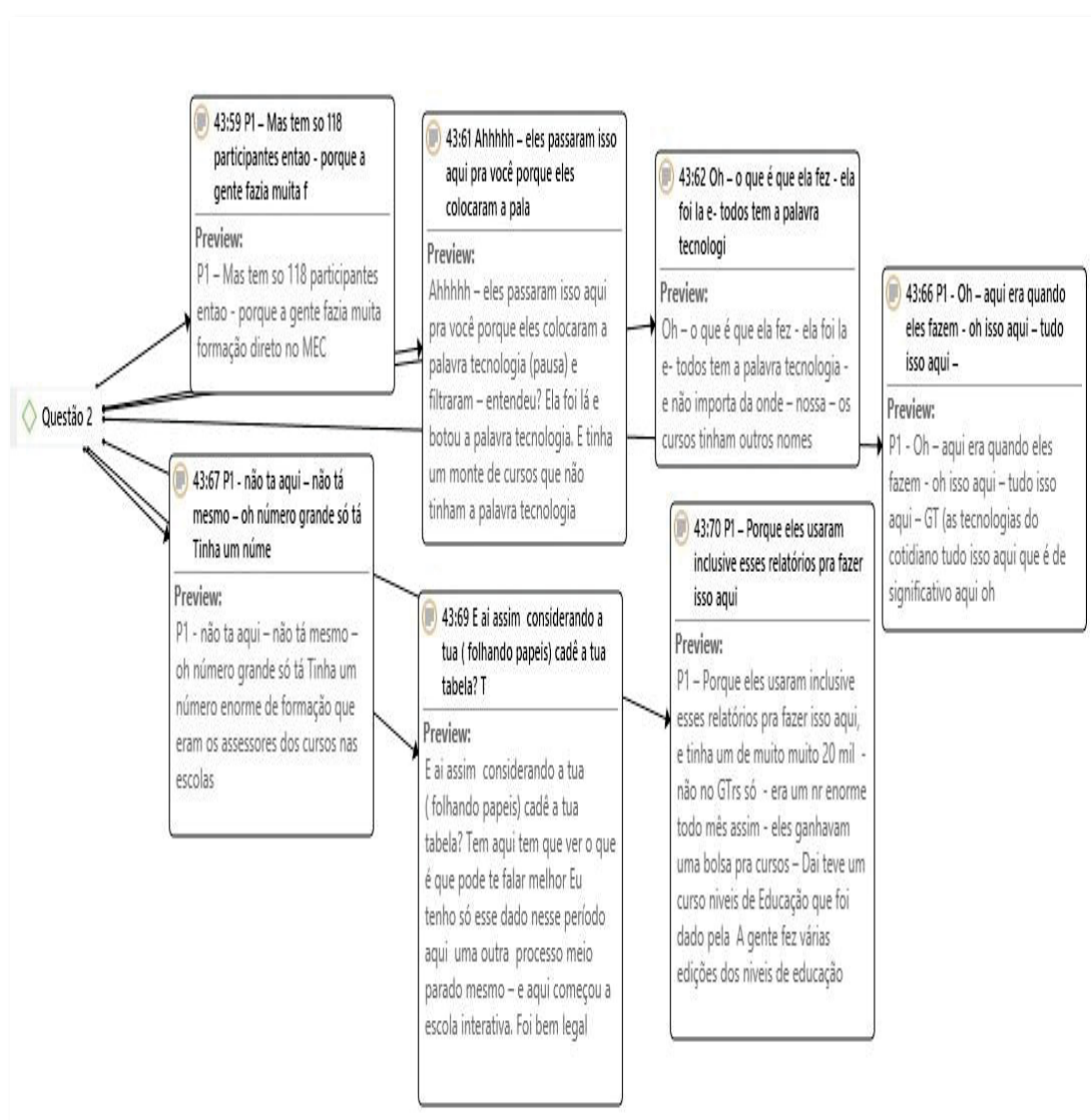
¹¹³ Professora entrevistada presencialmente, atuante como gestora no período pesquisado, o termo de aceite da transcrição do áudio da entrevista encontra-se no Apêndice 5 – E-mail de confirmação de aceite da transcrição do áudio da entrevista presencial.

apresentavam a palavra tecnologia. Os extratos 43:61 e 43:62 ¹¹⁴da entrevista substanciam essa afirmação.

Ahhhhh – eles passaram isso aqui pra você porque eles colocaram a palavra tecnologia (pausa) e filtraram – entendeu? Ela foi lá e botou a palavra tecnologia. E tinha um monte de cursos que não tinham a palavra tecnologia. (ENTREVISTADA, 2016, extrato 43:61).

Oh – o que é que ela fez - ela foi lá e- todos tem a palavra tecnologia - e não importa da onde – nossa – os cursos tinham outros nomes. (ENTREVISTADA, 2016, extrato 43:62).

REDE DE EXTRATOS 10 - ENTREVISTA PRESENCIAL

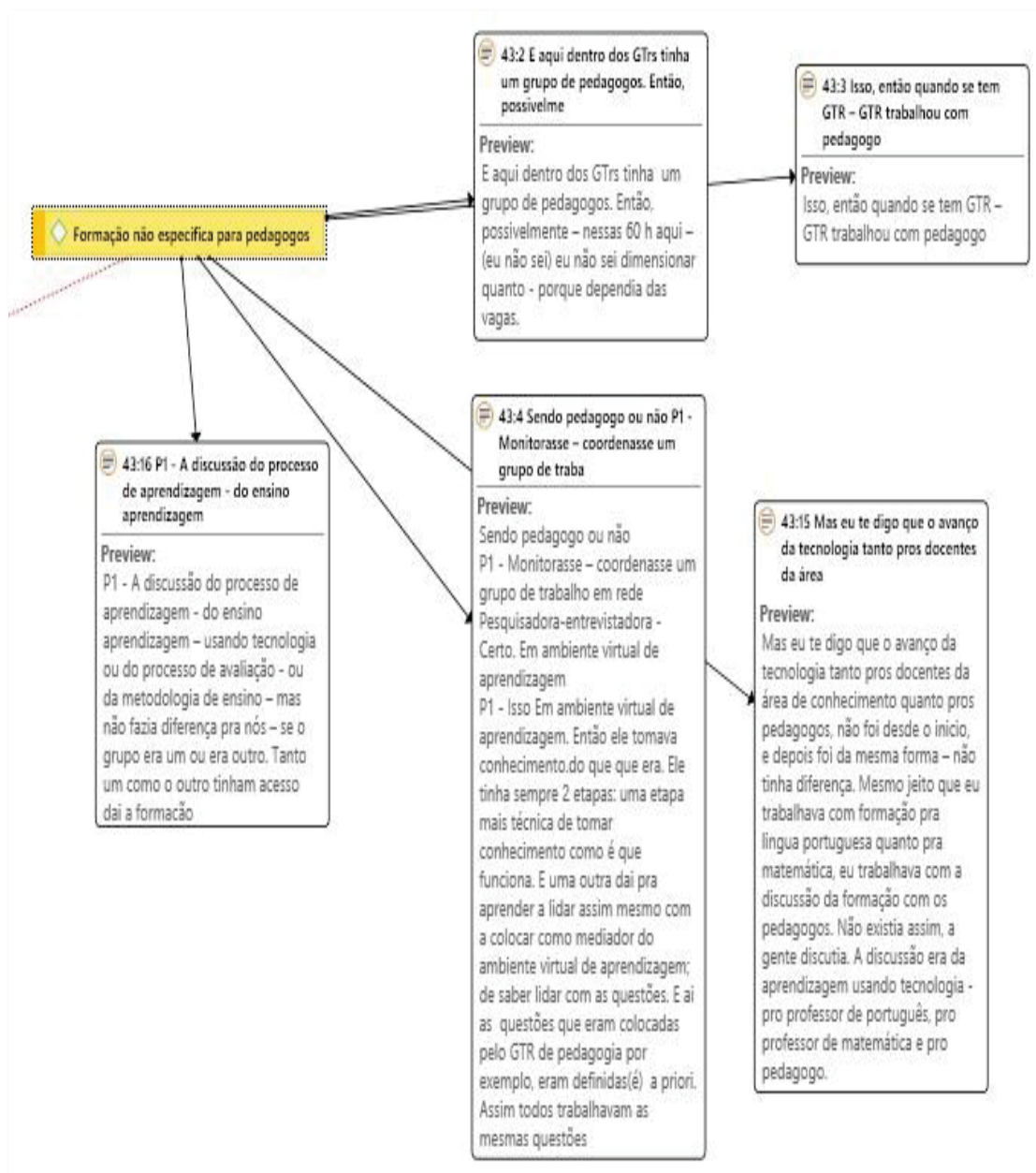


FONTE: A autora, usando ATLAS.ti versão 8 (2017).

¹¹⁴ Quando mencionamos extrato o primeiro número representa o documento e o segundo o trecho do texto extraído do documento.

É importante observar que com a identificação da inexistência da relação de muitos cursos a entrevistada indicou relatórios (Relatório de gestão da diretoria de tecnologias educacionais 2007 a 2010 e Paraná Digital), os quais já discutimos anteriormente. Reiteramos que tais relatórios não apresentaram práticas específicas para os(as) pedagogos(as) escolares, uma vez que os(as) incluíram como professores(as). As Redes de Extratos 10 e 11 evidenciam esse dado.

REDE DE EXTRATOS 11 - FORMAÇÃO NÃO ESPECÍFICA















FONTE: A autora, usando ATLAS.ti versão 8 (2017).

6.2.1 Orientação e organização

Nosso terceiro objetivo específico, já na fase 2 da pesquisa, ou seja, estudo de caso, centrou em elencar as práticas dos(as) pedagogos(as) escolares com tecnologias após processo formativo institucional de longa duração, qual seja o PDE. Nesse sentido, nossa subquestão consistiu em responder: O que os(as) pedagogos(as) escolares afirmam realizar para articular as tecnologias na cultura escolar?

A Figura 10 descreve as reincidências das ações com tecnologias realizadas pelos(as) pedagogos(as) escolares, as quais foram base da construção dessa categoria.

FIGURA 10 - REINCIDÊNCIAS AÇÕES NA ESCOLA

Show codes in group QUESTÃO_AÇÕES NA ESCOLA				
Name	Grounded	Groups	Created by	
○  Currículo	<div style="width: 10px; height: 10px; background-color: #4CAF50;"></div>	2 [QUESTÃO_AÇÕES NA ESCOLA]	Michele	
○  Orientação pais e comunidade	<div style="width: 10px; height: 10px; background-color: #4CAF50;"></div>	2 [QUESTÃO_AÇÕES NA ESCOLA]	Michele	
○  Pessoal	<div style="width: 15px; height: 10px; background-color: #4CAF50;"></div>	4 [ASPECTO PESSOAL] [QUESTÃO_AÇÕES NA ESCOLA]	Michele	
○  Nenhuma ação na escola	<div style="width: 15px; height: 10px; background-color: #4CAF50;"></div>	4 [QUESTÃO_AÇÕES NA ESCOLA]	Michele	
○  Aprendizagem	<div style="width: 20px; height: 10px; background-color: #4CAF50;"></div>	6 [QUESTÃO_AÇÕES NA ESCOLA]	Michele	
○  Incentivo aos professores	<div style="width: 20px; height: 10px; background-color: #4CAF50;"></div>	6 [QUESTÃO_AÇÕES NA ESCOLA]	Michele	
○  Orientação dos estudantes	<div style="width: 25px; height: 10px; background-color: #4CAF50;"></div>	7 [QUESTÃO_AÇÕES NA ESCOLA]	Michele	
○  Pouca ação na escola	<div style="width: 30px; height: 10px; background-color: #4CAF50;"></div>	10 [QUESTÃO_AÇÕES NA ESCOLA]	Michele	
○  Ensino	<div style="width: 35px; height: 10px; background-color: #4CAF50;"></div>	11 [QUESTÃO_AÇÕES NA ESCOLA]	Michele	
○  Individual_autonoma	<div style="width: 40px; height: 10px; background-color: #4CAF50;"></div>	13 [ASPECTO PESSOAL] [QUESTÃO_AÇÕES NA ESCOLA]	Michele	
○  Organização e Funcionamento da Escola	<div style="width: 60px; height: 10px; background-color: #4CAF50;"></div>	29 [QUESTÃO_AÇÕES NA ESCOLA]	Michele	
○  Orientação dos professores	<div style="width: 60px; height: 10px; background-color: #4CAF50;"></div>	29 [QUESTÃO_AÇÕES NA ESCOLA]	Michele	

FONTE: A autora, usando ATLAS.ti versão 8 (2017).

A partir dos dados oriundos do pronunciamento dos(as) pedagogos(as) escolares acerca desse questionamento, elaboramos a categoria **Orientação e Organização**

A categoria **Orientação e Organização** tem seu fundamento partindo de Verdy (2005) com os Saberes de Orientação, pois estes foram mobilizados na prática dos(as) pedagogos(as) escolares entrevistados(as) e revelados em seus pronunciamentos.

Como discutimos anteriormente, tais saberes têm relação direta com o acompanhamento, a ação como agente de mudança na escola, a ação como um consultor interno da escola e como um formador de adultos. Não descartamos dessa fundamentação os demais saberes elencados por Verdy (2005), qual sejam os relacionais (relações interpessoais, trabalho em equipe e comunicação), uma vez que a ação orientadora envolve a mobilização desses saberes.

Além disso, nos baseamos em Placco, Almeida e Souza (2011) quando consideram que as ações orientadoras fazem parte da identidade profissional do(a) pedagogo(a) escolar, bem como em Tardif e Lessard (1999), Pinto (2006), e conforme está descrito no QUADRO 3 - ATUAÇÕES DO(A) PEDAGOGO(A) ESCOLAR página 71.

É importante salientar que o papel orientador nessa categoria se difere das segmentações das funções ocorridas no passado da profissão, em que o(a) pedagogo(a) escolar era o(a) orientador(a) de estudantes ou supervisor(a) dos professores, mas sobretudo está centrada na atuação orientadora no sentido exposto por Libâneo (2010), na qual tal ação

É imprescindível na ajuda aos professores no aprimoramento de seu desempenho em sala de aula (conteúdos, métodos, técnicas, formas de organização da classe), na análise e compreensão das situações de ensino com base nos conhecimentos teóricos, ou seja, na vinculação entre as áreas de conhecimento pedagógico e o trabalho em sala de aula. (LIBÂNEO, 2010, p. 61).

Conjuntamente a essa compreensão da ação e da identidade orientadora do(a) pedagogo(a), destacamos o aspecto da **organização** que compõe também essa categoria.

Quando mencionamos **organização**, relacionamos ao que Libâneo (2010) destaca como a gestão do processo pedagógico da escola envolvendo a organização dos espaços físicos, dos materiais, e incluímos aqui todas as tipologias de tecnologias, os tempos, os horários dos professores e as ações relacionadas ao currículo e suas ramificações. “São tarefas complexas que requerem habilidades e conhecimentos especializados, tanto quanto se requer por parte do professor conhecimento especializado da matéria que leciona.” (LIBÂNEO, 2010, p.61).

Essa tarefa complexa sofre influências da cultura da escola, Forquin (1993), que Libâneo (2001) denomina como cultura organizacional, uma vez que essa cultura da escola ou organizacional representa a forma específica como cada escola lida com os elementos da prática, da estrutura organizacional, com os recursos, as tecnologias e relacionamento entre os atores escolares.

Portanto, a ação organizadora do trabalho do (a) pedagogo (a) escolar sofre influência da cultura da escola.

Isso significa, tratando-se da escola, que para além daquelas diretrizes, normas, procedimentos operacionais e rotinas administrativas, há aspectos de natureza cultural que as diferenciam umas das outras, sendo que a maior parte deles não são claramente perceptíveis e nem explícitos. (LIBÂNEO, 2001, p.83).

Sendo assim, podemos afirmar que a ação organizadora do(a) pedagogo(a) escolar pode se aproximar e se distanciar de seu papel orientador, articulador e formador, Placco (2015), dependendo da cultura de cada escola em que trabalha.

Os dados revelaram (FIGURA 10 - REINCIDÊNCIAS AÇÕES NA ESCOLA página 210) que as ações orientadoras e organizadoras dos(as) pedagogos(as) escolares com relação às tecnologias na escola tiveram menor reincidência quando relacionadas ao currículo. Inferimos que isso ocorra talvez pelo fato de o currículo deter uma certa “rigidez” enquanto prescrito, Sacristán (2008).

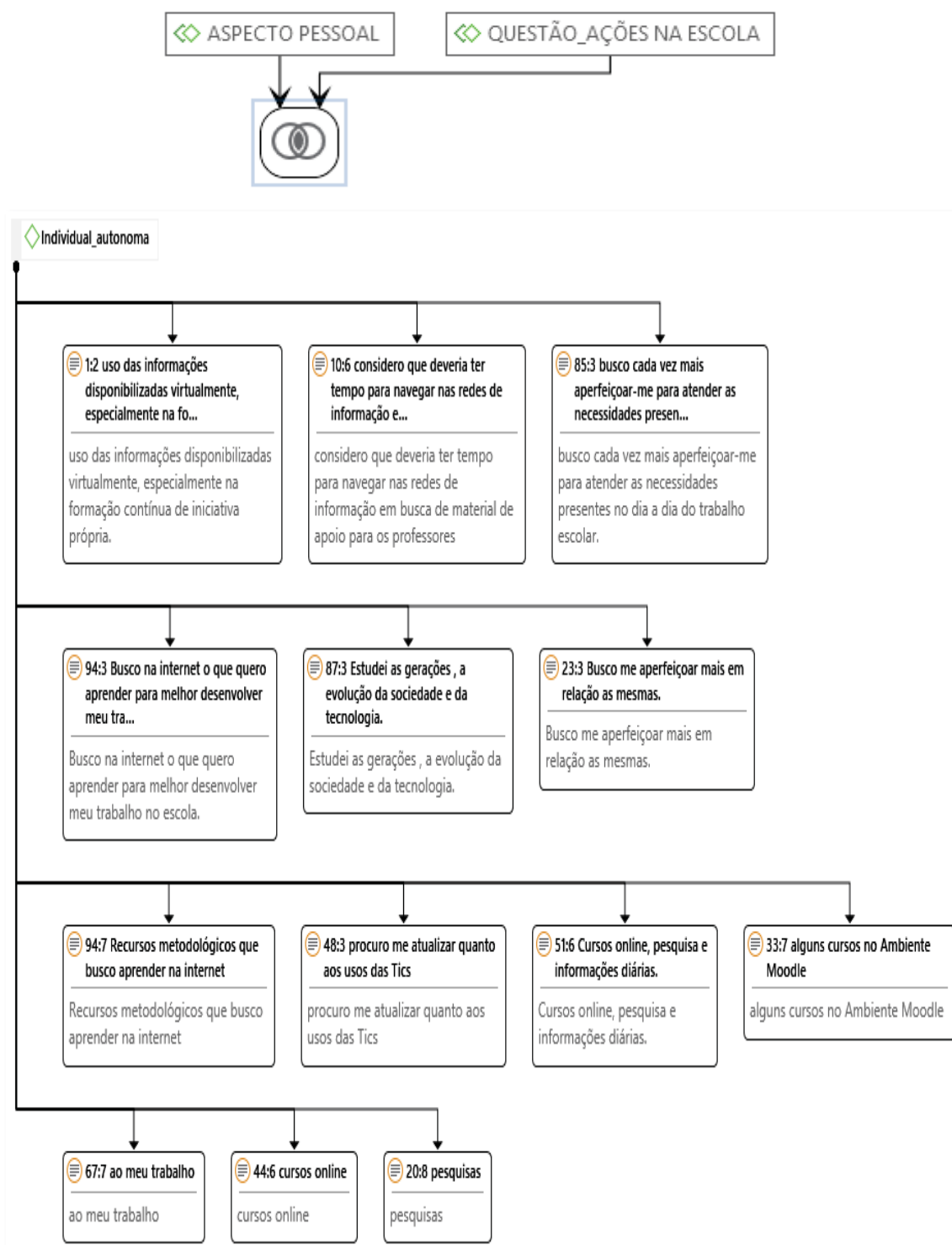
No entanto, isso se contradiz quanto à orientação ao ensino e dos professores, uma vez que nessa ação estão realizando o currículo: currículo realizado, Sacristán (2008).

Importante destacar que apenas 10 pedagogos(as) escolares mencionam realizar pouca ação na escola e 04 nenhuma ação. Esse dado evidencia a contradição no pronunciar da entrevistada da fase exploratória, uma vez que a aparente “rigidez da identidade profissional” não se fez presente quantitativamente.

Podemos substanciar essa afirmação com as ações de busca individual e autônoma de conhecimentos em relação às tecnologias para poder orientar os professores e atuar na organização e funcionamento da escola. A

Rede de Extratos 12 evidencia os pronunciamentos dos(as) pedagogos(as) escolares a esse respeito.

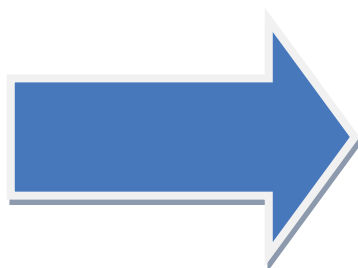
REDE DE EXTRATOS 12 – INDIVIDUAL-AUTÔNOMA



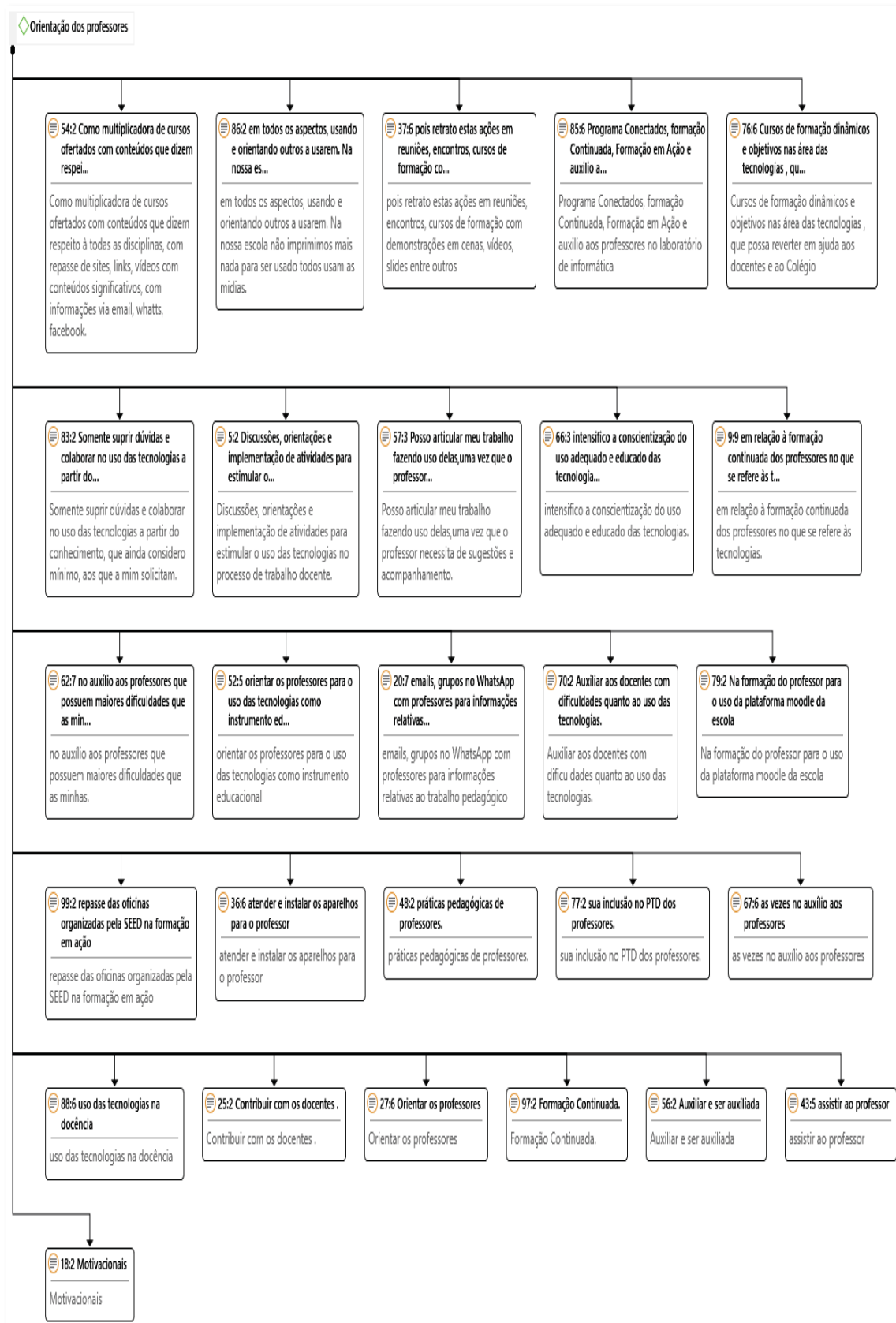
FONTE: A autora, usando ATLAS.ti versão 8 (2017).

Com isso, podemos afirmar que as ausências, insuficiências e invisibilidades direcionam parte dos(as) pedagogos(as) escolares à autoformação, Marcelo (1999). Mesmo porque a complexidade da ação orientadora e organizadora, Libâneo (2001), requer saberes cada vez mais especializados com relação às tecnologias e sua conexão à orientação dos professores.

Suas ações na escola no que se refere ao papel orientador: multiplicador de formações, orientador do uso das tecnologias, tirar dúvidas, fazer sugestões, discutir questões, ajudar a usar o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), instalar aparelhos, entre outras, como motivar e incentivar o uso das tecnologias. A Rede de Extratos 13 evidencia o pronunciamento dos(as) pedagogos(as) escolares a esse respeito.



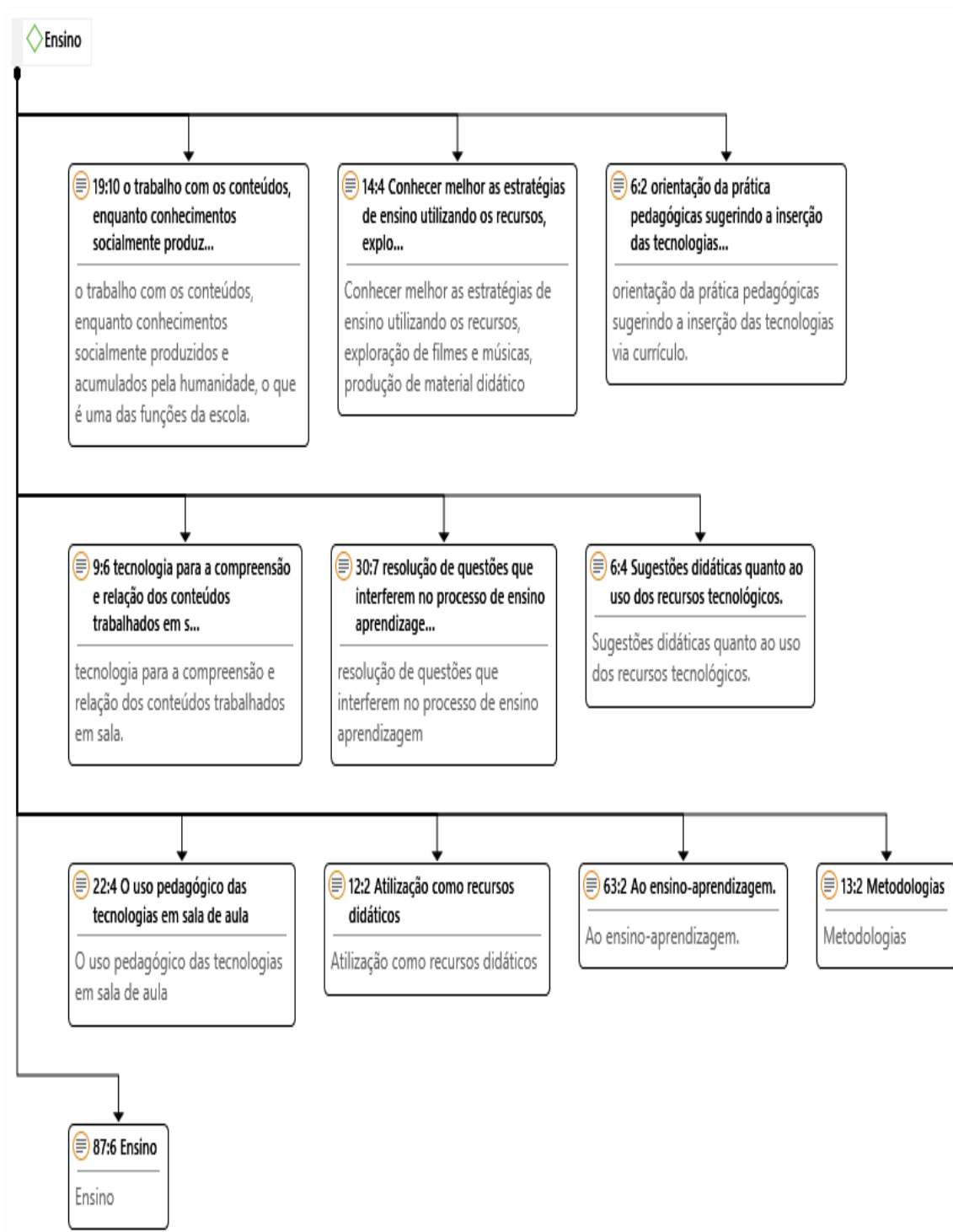
REDE DE EXTRATOS 13 - ORIENTAÇÃO DOS PROFESSORES



FONTE: A autora, usando ATLAS.ti versão 8 (2017)

Ainda com relação às ações orientadoras, identificamos no pronunciamento reincidências sobre o ensino, conforme indica o Rede de Extratos 14.

REDE DE EXTRATOS 14 - ENSINO



FONTE: A autora, usando ATLAS.ti versão 8 (2017).

Como podemos observar a partir das Redes de Segmentos anteriores, além de complexas, as ações dos(as) pedagogos(as) escolares com relação às tecnologias na cultura escolar e suas atividades orientadoras extrapolam a relação de apoio ao ensino aprendizagem para com o professor. Cabe ressaltar que, para Libâneo (2010), ao(à) pedagogo(a) escolar não cabe o domínio de cada um dos componentes curriculares e sua relação com tecnologia, mas que

sua contribuição vem dos campos do conhecimento implicados no processo educativo-docente, operando uma intersecção entre a teoria pedagógica e os conteúdos-métodos específicos de cada matéria de ensino, entre o conhecimento pedagógico e a sala de aula. (LIBÂNEO, 2010, p. 62).

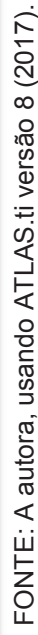
Em síntese, para Libâneo (2011), esse profissional é imprescindível para integração e articulação do trabalho pedagógico-didático. E nesse trabalho são requeridos saberes avançados em relação às tecnologias, os quais Mishra e Koehler (2006) denominam como conhecimento pedagógico de conteúdo tecnológico, que é a representação de conceitos utilizando as tecnologias e técnicas pedagógicas para a elaboração de diversificadas formas de ensinar. Esses autores destacam que a mobilização desse saber também está relacionada às políticas da educação, uma vez que elas orientam a disponibilidade e formas de uso das tecnologias.

Com relação a isso, foi possível identificar no pronunciamento dos(as) pedagogos(as) escolares desafios com relação às **condições de trabalho, sendo que a maior reincidência esteve centrada na infraestrutura.**

Apesar de todo o desafio das condições de trabalho, é importante destacar que esse saber experiencial, Tardif, Lessard e Lahaye (1991), é na verdade um conjunto de saberes adquiridos e exigidos no contexto da prática da profissão que auxiliam os(as) pedagogos(as) escolares a lidar com situações conflituosas como essa relacionada à infraestrutura, às ausências e sua invisibilidade no que se refere à oferta de formação continuada.

A Rede de Extratos 15 substantia essa afirmação, uma vez que a infraestrutura foi citada como referente às necessidades formativas, às condições de trabalho e impedimento da ação orientadora.

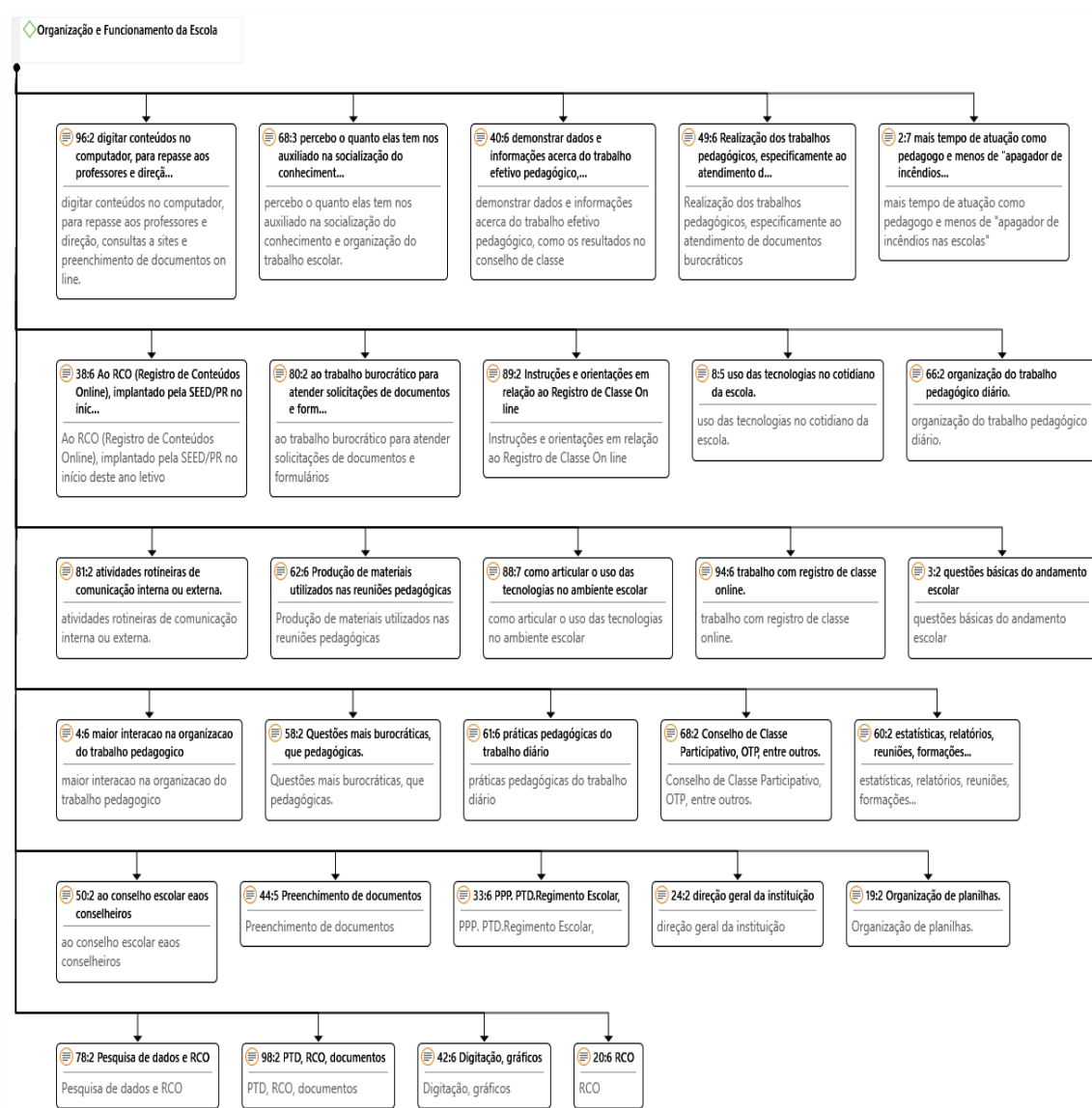
Infraestructura



Quanto às ações envolvendo as tecnologias e a **organização e funcionamento da escola**, os(as) pedagogos(as) escolares evidenciaram em seus pronunciamentos as seguintes práticas:

1. tarefas burocráticas como preenchimento de documentos oficiais da rede de ensino, tais como: o Registro de Classe *Online* (RCO), o Plano de Trabalho Docente (PTD), Projeto Político Pedagógico (PPP);
2. registro de conselho de classe e análise e seus dados;
3. uso no cotidiano escolar;
4. comunicação interna e externa.

REDE DE EXTRATOS 16 - ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO

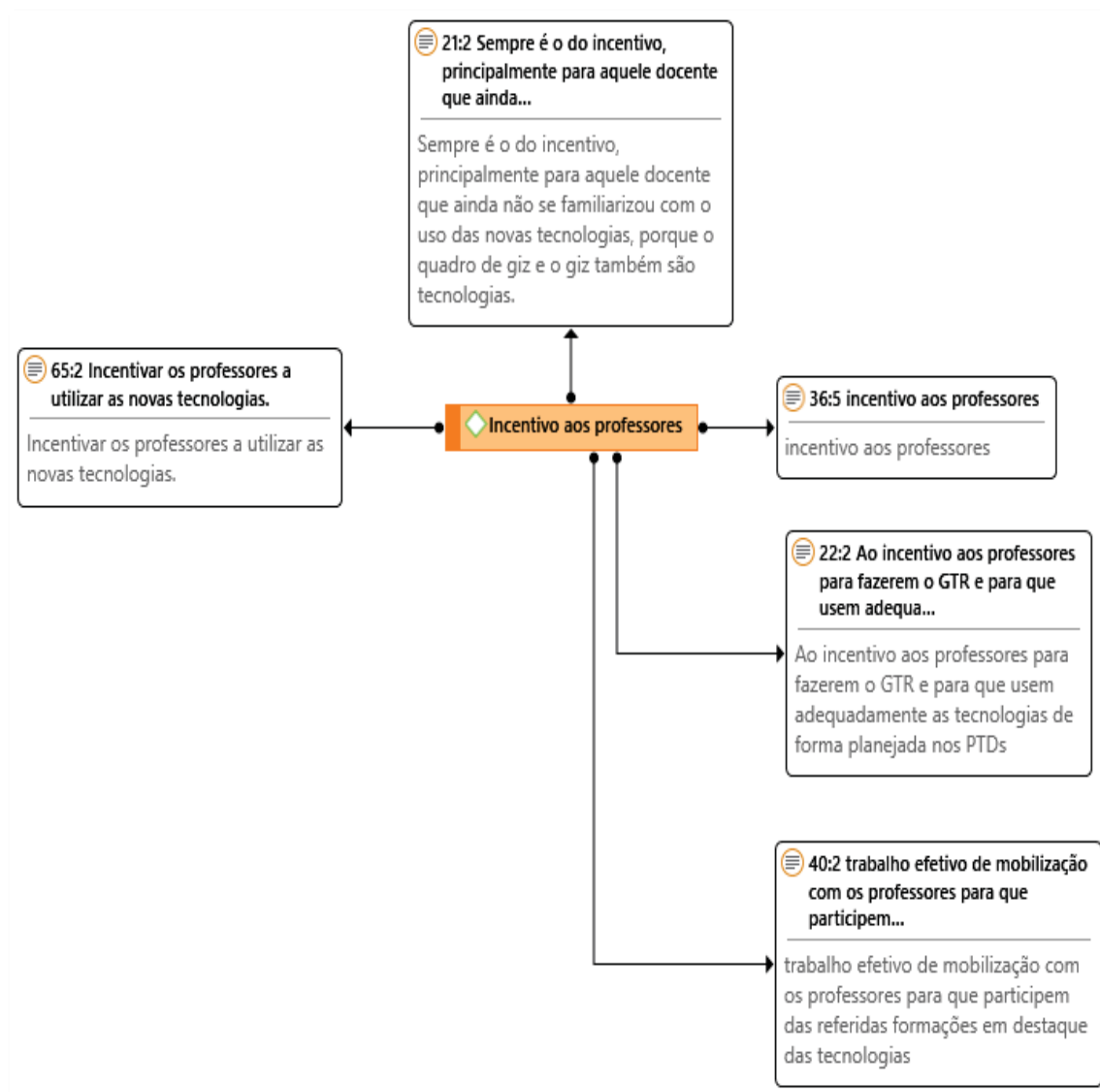


FONTE: A autora, usando ATLAS.ti versão 8 (2017).

Identificamos pouca incidência na produção de materiais ou pesquisa, como substanciam os extratos dos pronunciamentos dos(as) pedagogos(as) “*digitar conteúdos no computador, para repasse aos professores e direção, consultas a sites e preenchimento de documentos online.*” (P96:2). “*Produção de materiais utilizados nas reuniões pedagógicas.*” (P62:6).

Isso porque inferimos que quando relacionam a tecnologia à orientação aos professores “parece mais fácil”, pois representam um papel mais incentivador e mobilizador do uso via plano de aulas, diário de classe e projeto pedagógico. Tal afirmação substanciamos nos pronunciamentos a seguir, na Rede de Extratos 17.

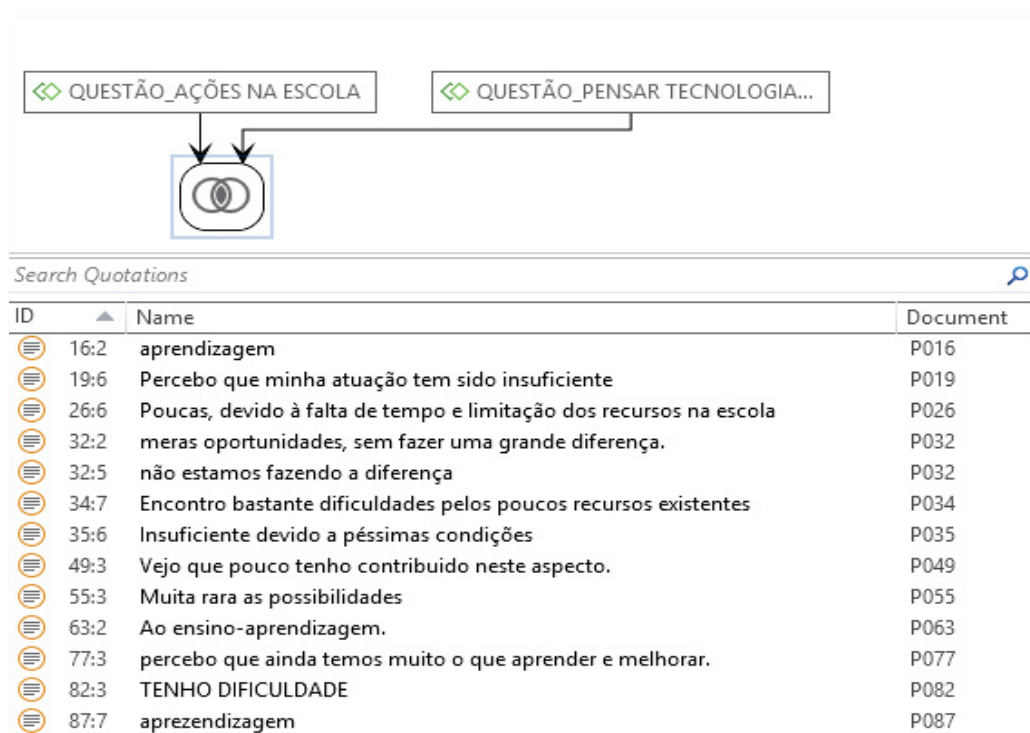
REDE DE EXTRATOS 17 - INCENTIVO AOS PROFESSORES



FONTE: A autora, usando ATLAS.ti versão 8 (2017).

Uma possível explicação inferimos a partir do pronunciamento desses(as) profissionais quanto ao pensar que seu trabalho de **organização** da escola tem envolvido o uso e discussão das tecnologias – esses(as) profissionais apresentaram em seus pronunciamentos a coragem da autoavaliação e, ao mesmo tempo, um “pedido de ajuda” que corrobora com nossas duas primeiras categorias: ausências-insuficiências e invisibilidade. A seguir, os trechos dos pronunciamentos correlacionando as ações e o pensar sobre a tecnologia na organização da escola.

FIGURA 11 - AÇÃO REFLEXÃO



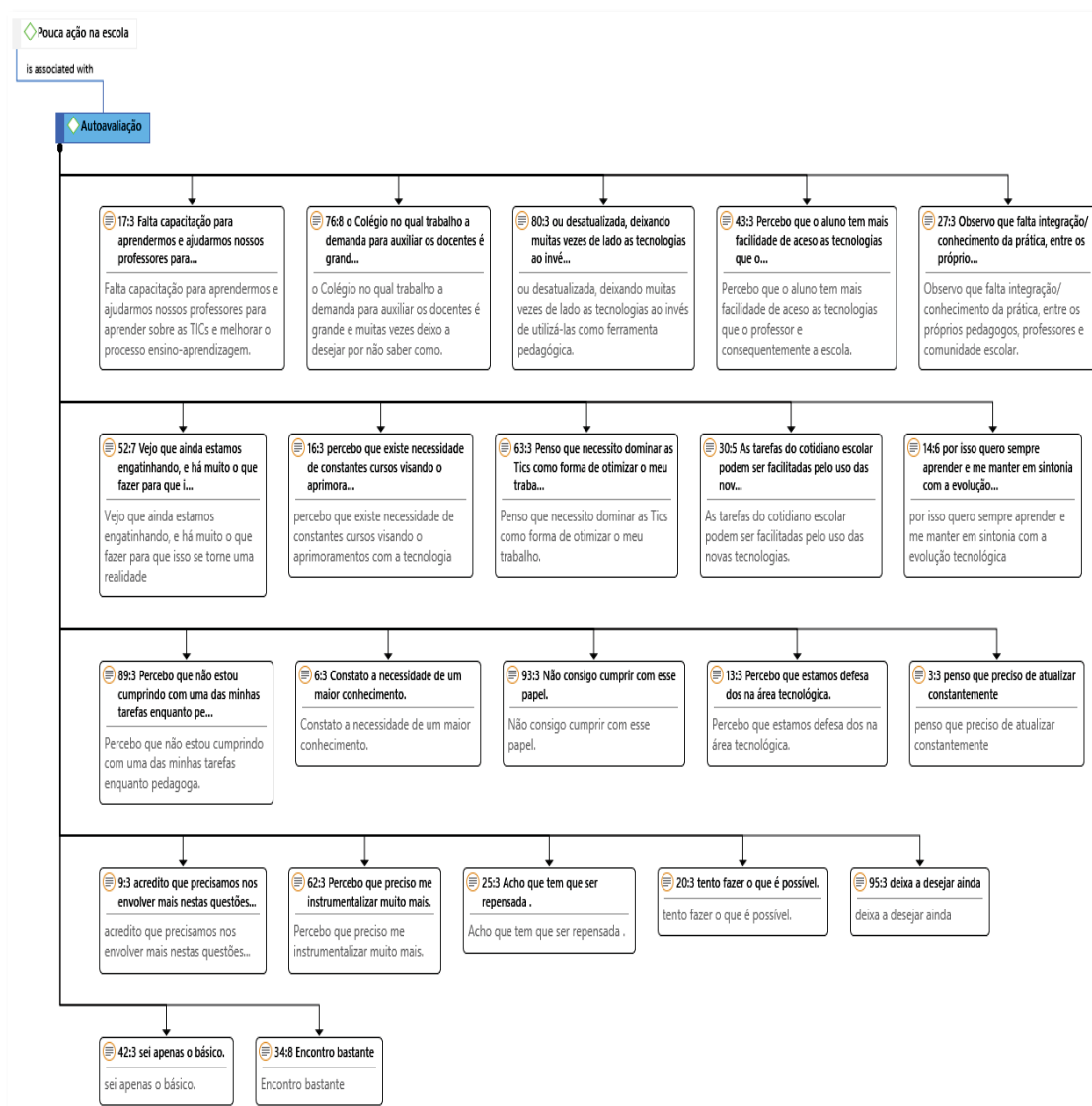
FONTE: A autora, usando ATLAS.ti versão 8 (2018).

De qualquer forma, o saber experiencial, Tardif (2014), desses(as) pedagogos(as) escolares vai sendo mobilizado e modelado ao longo da atuação na escola, com suas rotinas, nas situações problemáticas e peculiares sendo influenciados por sua história de vida, carreira, vivências com relação às tecnologias na cultura de cada escola em que trabalham ou trabalharam. Tais “dificuldades” quanto à organização e funcionamento remetem ao que Haddad (2016) discute como mudanças no trabalho do(a) pedagogo(a) escolar após as

políticas neoliberais que implicaram a intensificação das cobranças, o estranhamento de seu real papel e a burocratização.

Apesar da entrevista presencial mencionar “rigidez” para com a discussão das tecnologias na cultura da escola ou mesmo na proposição de formações específicas para esses profissionais, verificamos que estes reconhecem suas limitações no que se refere a atuar na organização do trabalho pedagógico da escola e também no que se refere às tecnologias, indicando como possibilidade de avanços por meio da ocorrência de formação continuada. Na Rede de Extratos 18, com destaques para os extratos de (P76:8), (P80:3), (P89:3) e (P93:3), é possível substantiar tais afirmações.

REDE DE EXTRATOS 18 - AUTOAVALIAÇÃO



FONTE: A autora, usando ATLAS.ti versão 8 (2017).

Ao relacionarmos toda essa multiplicidade de ações dos(as) pedagogos (as) escolares com relação às tecnologias na cultura escolar, identificamos que lhe tem sido requerido um **saber formativo organizador pedagógico de conteúdo tecnológico**.

Um saber como orientar e formar os professores na escola para utilizar pedagogicamente as tecnologias no ensino-aprendizagem, bem como suas implicações sociais e culturais na organização do trabalho pedagógico na cultura escolar e na cultura da escola.

Esse saber complexo que apenas a prática, a experiência e a “solitude” não têm permitido construir, e o pronunciar de P20:5 corrobora com essa afirmação.

Estamos nos sentindo completamente esquecidos, pois os Pedagogos nunca podem fazer cursos em sua área e aliás, de uns anos pra cá somos sempre nós que temos que capacitar os outros profissionais da Educação. O Pedagogo e também o Professor são os únicos profissionais que têm que se capacitar. Nunca mais foram ofertados cursos por área. Somente Semana Pedagógica e Formação em Ação que já vem conteúdos (sempre os mesmos) que temos que cumprir a risca e enviar relatórios e mais relatórios. (P20:5).

Tal saber que necessita ser produzido sobre a escola, a docência e a formação em parceria com colegas de profissão, com teoria, com prática, mas acima de tudo em um processo de desenvolvimento profissional integrado e praxiológico pode ser o caminho para promover a resposta aos seus “pedidos de ajuda”.

Um possível caminho para a construção desse saber a partir da relação das tecnologias com os diferentes saberes descritos por Tardif, Lessard e Layre (1991), Tardif (2014), Shulman (2004), Verdy (2005), Mishra e Koehler (2006) chamando ao **saber formativo organizador pedagógico de conteúdo tecnológico** tão exigido na prática do(a) pedagogo(a) escolar.

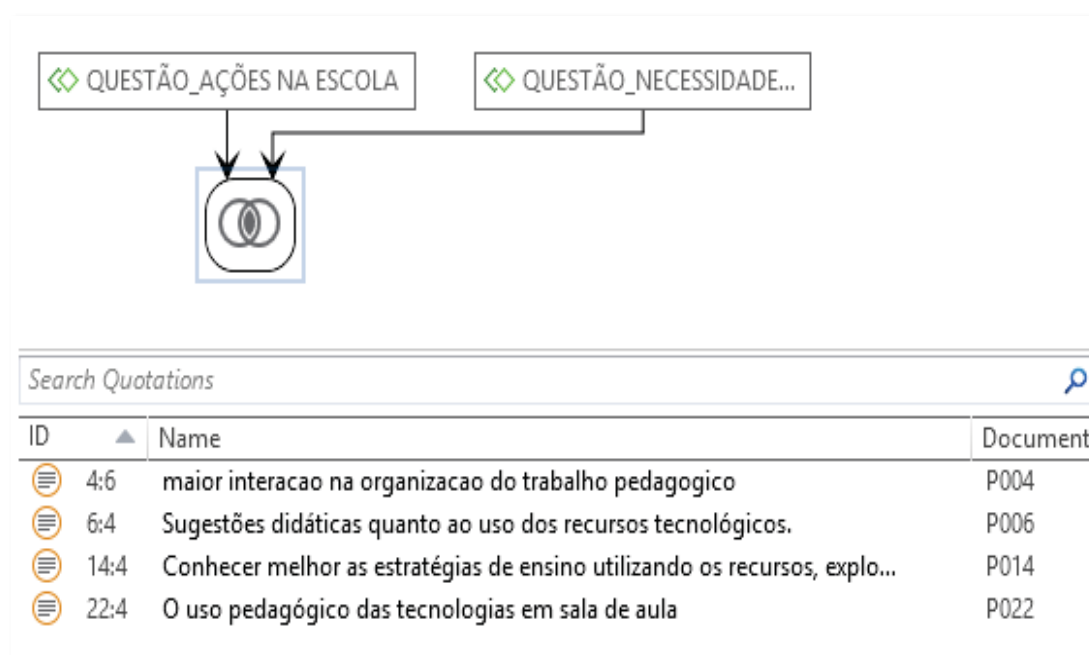
MAPA MENTAL 9 - SABER FOPCT



FONTE: A autora usando CmapTools (2018).

Considerando a complexidade desse saber, passamos para a próxima categoria, pois a partir dela é que vislumbramos maiores possibilidades de estruturar estratégias de desenvolvimento profissional para os (as) pedagogos (as) escolares no que se refere às tecnologias na cultura escolar. Mesmo porque, quando relacionamos suas ações na escola com suas necessidades formativas, esse saber necessário se revela. A Figura 12 substancia essa afirmação para o início da discussão da próxima categoria emergente.

FIGURA 12 - AÇÃO NECESSIDADES



FONTE: A autora, usando ATLAS.ti versão 8 (2018).

Em síntese, essas categorias evidenciaram que apesar das limitações da realidade escolar os(as) pedagogos(as) escolares participantes atuam na orientação dos professores e estudantes, bem como na organização e funcionamento da escola, apesar de ainda ser uma ação “tímida” e limitada pela burocratização de sua atividade na escola.

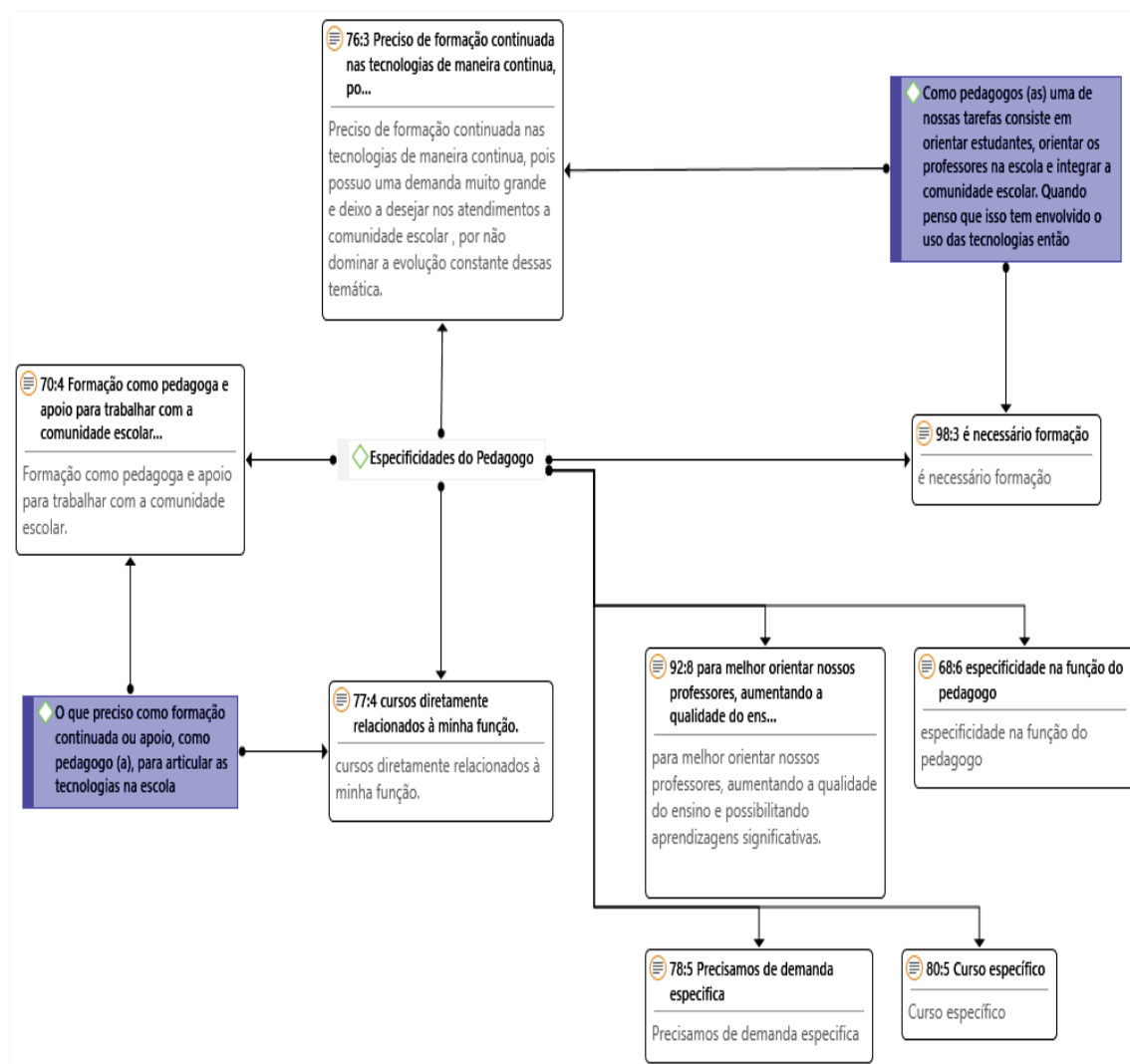
6.2.2 Especificidades Funcionais e Formação dos Professores na Escola

Nosso último objetivo específico, também no estudo de caso consistiu em identificar as necessidades formativas dos(as) pedagogos(as) escolares em relação às tecnologias. Para tanto, nos baseamos na subpergunta: o que afirmam necessitar os(as) pedagogos(as) escolares como processo formativo em relação às tecnologias? A partir dos pronunciamentos dos(as) 99 participantes, chegamos às seguintes categorias de saberes que desejam construir ao longo de um processo formativo. São saberes relacionados à especificidade funcional, à formação dos professores da escola, à base prática e modalidade híbrida ou *online*.

Como base teórica para essas categorias Especificidades Funcionais e Formação dos Professores na Escola utilizamos Verdy (2005) com as descrições dos saberes dos(as) pedagogos(as) escolares e Libâneo (2003), (2010) e (2011), uma vez que seus resultados corroboram com a categoria anterior em relação ao fato de que as práticas na escola relacionadas às tecnologias têm exigido um saber mais complexo, como conceituamos anteriormente, qual seja: **saber formativo organizador pedagógico de conteúdo tecnológico.**

Esses autores descrevem primeiramente os saberes mobilizados e construídos na prática cotidiana dos(as) pedagogos(as) escolares e, segundo, porque sua atuação profissional requer um saber especializado relacionado aos contextos, fatos, estruturas da prática educativa em suas diferentes modalidades, Libâneo (2011). Esses saberes se revelaram como necessidades formativas. Uma síntese dos pronunciamentos é substanciada a seguir, na Rede de Extratos 19.

REDE DE EXTRATOS 19 - SÍNTESE NECESSIDADES FORMATIVAS












FONTE: A autora, usando ATLAS.ti versão 8 (2017).

Outro fundamento dessa categoria está na compreensão que a especificidade funcional do(a) pedagogo(a) escolar é centrada na articulação do trabalho pedagógico, bem como oferecer uma assistência pedagógico-didática aos professores no que se refere ao ensino e a aprendizagem, Libâneo (2010) e (2011). Isso significa, uma especificidade funcional em cinco frentes de ação articuladora, Libâneo (2011):

1. Currículo e Projeto pedagógico
2. Orientação didático-metodológica
3. Orientação relacionada aos estudantes
4. Formação Continuada e Desenvolvimento profissional
5. Pesquisa

Como vimos ao longo da discussão da categoria anterior, identificamos o escasso tempo e espaço para a pesquisa e para momentos de elaboração ou discussão. Tais necessidades não foram reincidentes nos pronunciamentos. Inferimos que isso se revela pelo “desvirtuar” do caminho de sua atuação e função de fala para o caminho da execução de tarefas burocráticas. As necessidades mais reincidentes nos pronunciamentos dos(as) pedagogos(as) escolares estiveram primeiramente na formação dos professores na escola (14), seguida das especificidades de sua atuação (13), nas metodologias com o uso da tecnologia (08) e no ensino-aprendizagem com as tecnologias (5). A Figura 13 evidencia essas reincidentências.

FIGURA 13 - ESPECIFICIDADES DO(A) PEDAGOGO(A) ESCOLAR

Show codes in group Especificidades do Pedagogo Escolar - Verdy e Libâneo				
Name	Grounded		Groups	Created by
○  Espaços Físicos e Tecnologia		0	[Especificidades do Pedagogo Escolar - Verdy e Libâneo]	Michele
○  Currículo e Tecnologias		1	[Especificidades do Pedagogo Escolar - Verdy e Libâneo]	Michele
○  Conteúdo e Tecnologia		1	[Especificidades do Pedagogo Escolar - Verdy e Libâneo]	Michele
○  resolução de conflitos		2	[Especificidades do Pedagogo Escolar - Verdy e Libâneo]	Michele
○  Organização do Trabalho Pedagógico e Tecnologias		3	[Especificidades do Pedagogo Escolar - Verdy e Libâneo]	Michele
○  Ensino-Aprendizagem e Tecnologias		5	[Especificidades do Pedagogo Escolar - Verdy e Libâneo]	Michele
○  Metodologias e Tecnologia		8	[Especificidades do Pedagogo Escolar - Verdy e Libâneo]	Michele
○  Especificidades		13	[Especificidades do Pedagogo Escolar - Verdy e Libâneo]	Michele
○  Formação dos Professores na Escola		14	[Especificidades do Pedagogo Escolar - Verdy e Libâneo]	Michele

FONTE: A autora, usando ATLAS.ti versão 8 (2017).

Como menor incidência nas necessidades formativas estiveram aspectos do currículo e tecnologia, como (01) “*ferramentas de todas as disciplinas do currículo*” (P55:1), conteúdos e tecnologia (01) “*o trabalho com os conteúdos.*” (P19:1), resolução de conflitos (02) “*amenizar os conflitos gerados em sala de aula pelo uso do celular.*” (P7:3) e Organização do Trabalho Pedagógico e as Tecnologias (03) “*Que seja mais próximo de práticas relacionadas à realidade escolar.*” (P26:1).

Apesar das práticas revelarem uma atuação também voltada para a organização e funcionamento da escola com relação às tecnologias, o maior

interesse dos(as) pedagogos(as) em um processo formativo se relacionou ao orientar e formar os professores na escola. Isso evidenciou que sua atuação tem sido convergente às suas atribuições e aos seus “pedidos de ajuda”, pois auxiliar, orientar e formar os professores na escola tem sido um grande desafio.

Sabemos com base em Marcelo (1999) que a formação continuada é apenas uma das etapas do processo de desenvolvimento profissional docente e que pode se realizar em cinco modelos diferenciados e em orientações conceituais diversas.

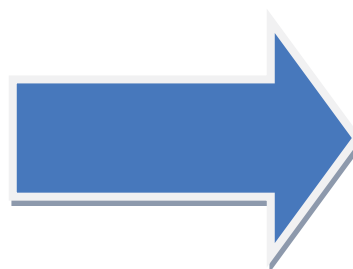
Esta tarefa portanto, complexa e que não se realiza na “solitude”, e sim na coletividade, o que não vem ocorrendo, uma vez que eles(as) mencionam ser “meros(as) multiplicadores” de pacotes prontos de leituras e atividades com repasse de relatórios à secretaria de educação.

Orientar os professores na escola, bem como formá-los em serviço não tem sido conteúdo de processos de discussão e formação ofertados a esses profissionais.

O(a) pedagogo(a) escolar tem tomado um papel para si de formador(a) em serviço dos professores, mas que não recebe formação ou mesmo apoio para tal no que se refere às tecnologias na escola.

Questionamos com respaldo no documento da Comissão Europeia de Educação (2013): Pedagogos (as) escolares são formadores dos professores na escola, mas quem os (as) forma?

Uma autoformação solitária daria conta da complexidade da atuação na cultura da escola na cibercultura? Verificamos nos pronunciamentos anteriores uma resposta negativa a esse questionamento. Os pronunciamentos das Redes de Segmento 20 e 21 corroboram com tal questionamento e sua resposta.



O que preciso como formação continuada ou apoio, como pedagogo(a), para articular as tecnologias na escola
ENTREVISTA 2

O que preciso como formação continuada ou apoio, como professor(a), para articular as tecnologias na escola
ENTREVISTA 1

472 como orientar os professores sobre o uso do celular em sala de aula... como recurso pedagógico.

13:2 Como auxiliar os professores na preparação de atividades inovadoras com o uso da tecnologia no Ensino Médio.

Formação dos Professores na Escola

60:1 subsídios para subsidiar o corpo docente e discente.

**19:3 Que eu obtenha uma formação capaz de promover a inserção dos(as) profes...
Que eu obtenha uma formação capaz de promover a inserção dos(as) professores(as) no uso das tecnologias aplicadas em seu dia a dia, para otimizar suas aulas. Além disso, que eu possa ser um elemento de ligação entre as necessidades de aprendizagem dos(as) alunos(as) (os quais estão definitivamente mergulhados na tecnologia)**

**9:3 discussão e reflexão sobre esse tema e que subsidiem o meu trabalho pr...
discussão e reflexão sobre esse tema e que subsidiem o meu trabalho prático na escola em relação à formação continuada dos professores no que se refere às tecnologias.**

**54:5 Aproveitar aplicativos e ferramentas que favoreçam a comunicação e aco...
Aproveitar aplicativos e ferramentas que favoreçam a comunicação e acompanhamento do trabalho docente**

**55:4 sugerir, apoiar e acompanhar os correspondentes professores regentes.
sugerir, apoiar e acompanhar os correspondentes professores regentes.**

**74 conhecer melhor os aplicativos que podem auxiliar os professores na interação com os alunos
conhecer melhor os aplicativos que podem auxiliar os professores na interação com os alunos**

**92:2 Conhecimento de como lidar com certas tecnologias, para melhor orientar...
Conhecimento de como lidar com certas tecnologias, para melhor orientar nossos professores**

**52:6 subsidiar meu trabalho e os trabalhos pedagógicos dos docentes
subsidiar meu trabalho e os trabalhos pedagógicos dos docentes**

**61:2 curso sobre tecnologia para inovar as formações do colégio
curso sobre tecnologia para inovar as formações do colégio**

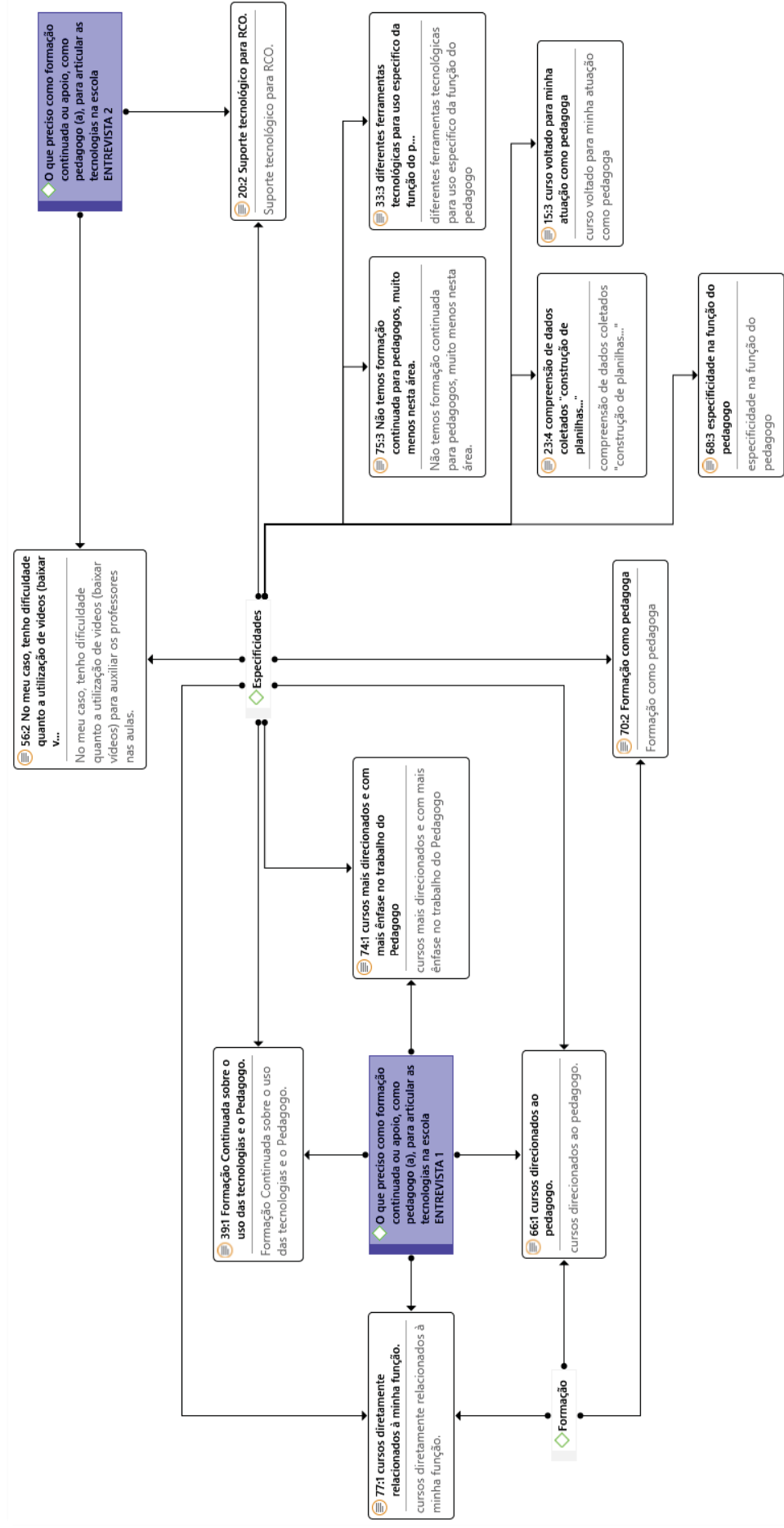
**80:2 no uso das tecnologias com professores
no uso das tecnologias com professores**

**69:3 ajudem nas minhas orientações
ajudem nas minhas orientações**

Técnic-prática
Inovação
Prática

227

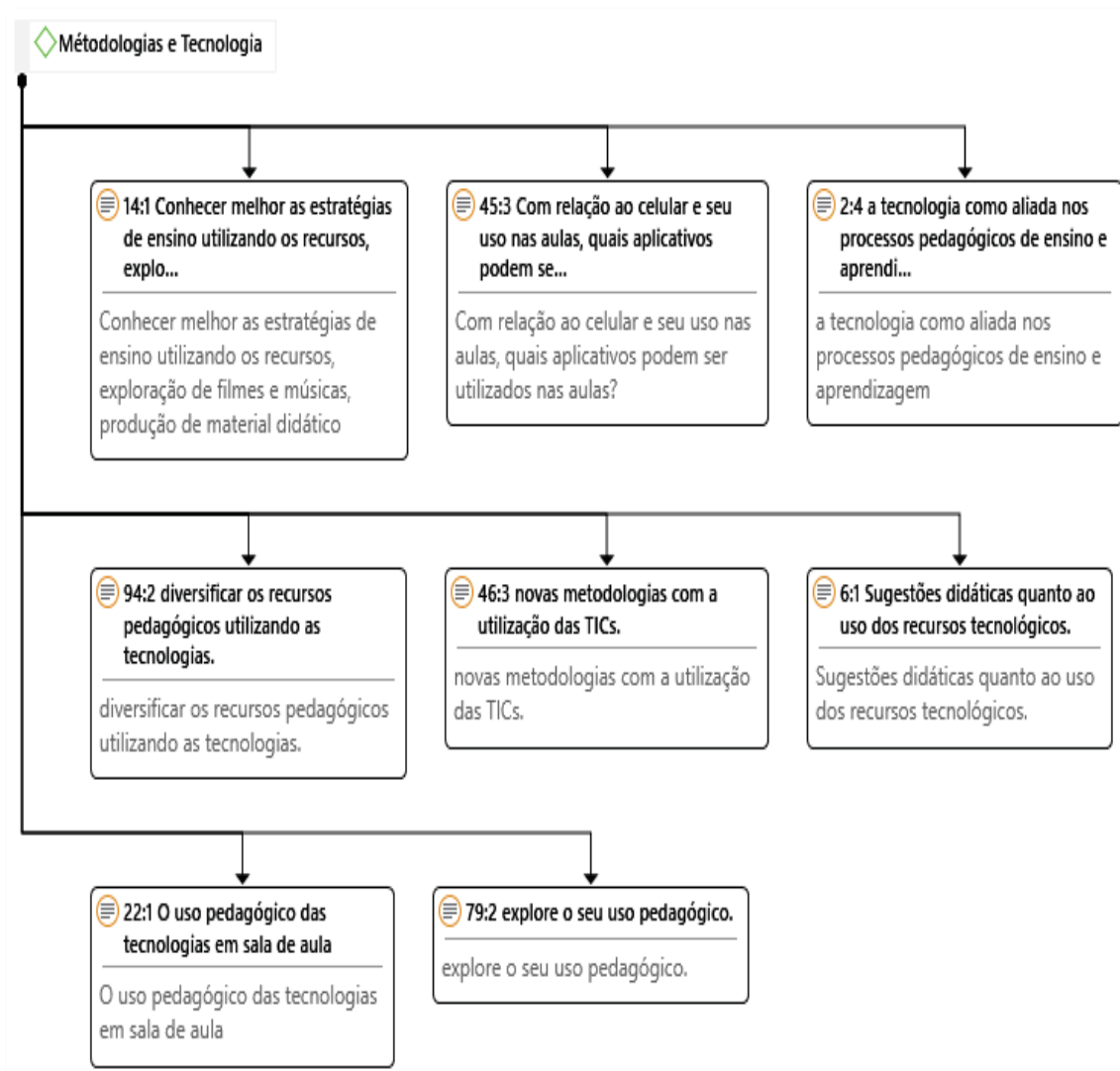
REDE DE EXTRATOS 21 - ESPECIFICIDADES



FONTE: A autora, usando ATLAS.ti versão 8 (2017).

Quando analisamos os pronunciamentos relacionados às necessidades específicas da atuação, identificamos novamente um “pedido de ajuda” quando requerem formação voltada para metodologias e tecnologias. Tal necessidade relacionamos ao que os autores Tardif, Lessard e Lahaye (1991) denominam como saber curricular e saber da disciplina. O primeiro, proveniente dos programas e manuais escolares, qual seja o currículo escolar em suas diferentes configurações, Sacristán (2008). O segundo, um saber que constitui o conteúdo das matérias ensinadas na escola. A Rede de Extratos 22 substantia tal afirmação.

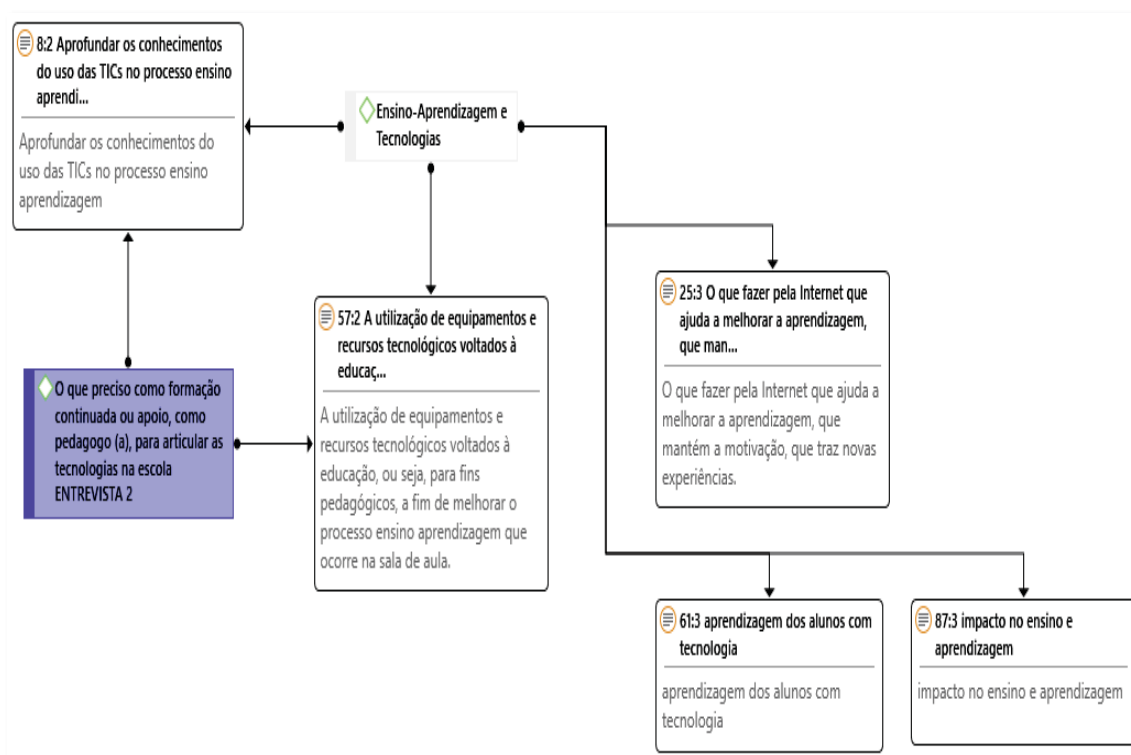
REDE DE EXTRATOS 22 - METODOLOGIA E TECNOLOGIAS



FONTE: A autora, usando ATLAS.ti versão 8 (2017).

Esses saberes curricular e da disciplina, Tardif, Lessard e Lahaye (1991), também se relacionam ao suporte aos professores no que se refere ao ensino-aprendizagem e tecnologias, uma vez que os(as) pedagogos(as) escolares desejam construir em um processo formativo específico para a sua atuação, os pronunciamentos dos(as) pedagogos(as) P8:2, P57:2, P25:3, P61:3 e P87:3 corroboram nesse sentido.

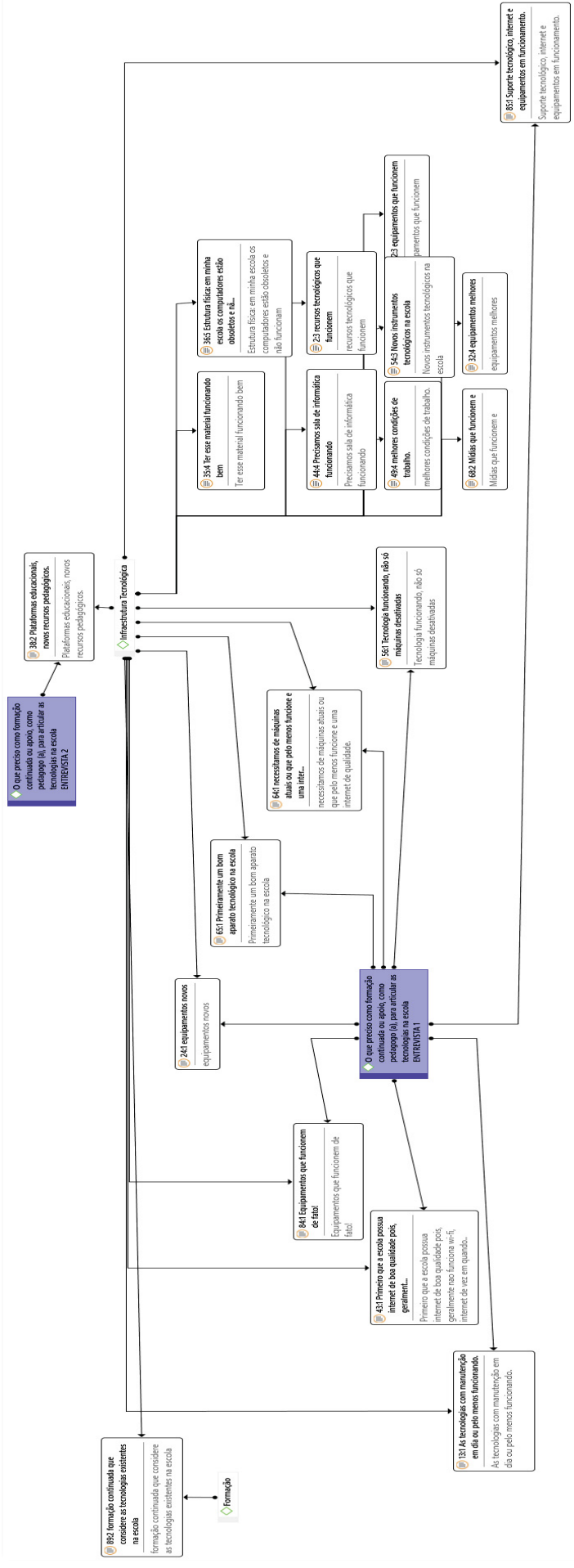
REDE DE EXTRATOS 23 - ENSINO-APRENDIZAGEM E TECNOLOGIAS



FONTE: A autora, usando ATLAS.ti versão 8 (2017).

Por fim, a infraestrutura tecnológica se fez presente como parte das necessidades formativas dos(as) pedagogos(as) escolares, uma vez que a ação para com as tecnologias na escola inclui as tecnologias físicas, Sancho (1998), e de nada corrobora com a discussão acerca da mesma sem a sua presença na escola ou ainda sua obsolescência. A obsolescência das tecnologias nas escolas tem relação direta com o poder e o conhecimento, Kenski (2014), uma vez que a tecnologia tem sido o meio pelo qual as diferentes sociedades têm se diferenciado umas das outras. A esse respeito temos nos tornado cada vez mais excluídos da cibercultura em termos de produção de conhecimento.

REDE DE EXTRATOS 24 - INFRAESTRUTURA TECNOLÓGICA E FORMAÇÃO



FONTE: A autora, usando ATLAS.ti versão 8 (2017).

Em síntese, as categorias **Especificidades Funcionais e Formação dos Professores na Escola**, nos permitem vislumbrar um caminho de processo formativo a partir das reais necessidades dos (as) pedagogos (as) escolares. Um processo coletivo, voltado à especificidade do trabalho e que considera a escassez e obsolescência das tecnologias físicas na escola. Um possível caminho seria a abordagem na escola em aceitar que cada ator traga seu dispositivo numa perspectiva “*bring your own device*”, mas, mesmo assim, a desigualdade social brasileira estaria presente nas escolas e se revelando na prática dos atores escolares.

As necessidades formativas, ao mesmo tempo em que caminham para a abordagem das especificidades da função e dos conhecimentos que envolvem contribuir na formação continuada dos professores na escola considerar a escassez ou obsolescência das tecnologias físicas, mostram-se fundamentais. Passamos agora a discutir a próxima categoria emergente na análise das necessidades formativas dos(as) pedagogos(as) escolares: uma formação baseada na prática a partir do básico sobre a tecnologia e ocorrendo de forma híbrida ou *online*.

6.2.3 Base Prática, Híbrida ou *Online*

As categorias **Base Prática e Híbrida ou *Online*** surgem dos pronunciamentos dos(as) pedagogos(as) escolares (99) a respeito de suas necessidades formativas.

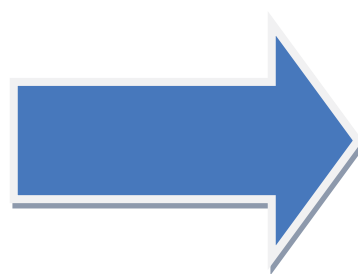
O fundamento para a categoria **Base Prática** está na orientação conceitual prática descrita por Marcelo (1999) e aprofundada por Pérez Gómez (2015). A orientação prática dos processos de formação parte da base na prática reflexiva em que o participante (professor(a) ou mesmo o(a) pedagogo(a) escolar) é o profissional que desenvolve sua sabedoria experiencial a partir do enfrentamento das situações únicas, ambíguas, incertas e conflitantes que caracterizam a prática profissional na escola.

Dessa forma, para Pérez-Gómez (2015), nesse processo utiliza-se o conhecimento científico e a capacidade intelectual como meio para enfrentar as situações incertas da prática, sendo que o processo formativo nessa perspectiva, Pérez-Gómez (2015), dá-se pela aprendizagem da prática, para a

prática e a partir da prática. Seu principal objetivo é superar a relação linear e mecânica entre o conhecimento científico-técnico e a prática.

Nos pronunciamentos dos(as) pedagogos(as) escolares, evidenciamos a necessidade de formações a partir da prática básica e instrumental. Os aspectos relacionados à reflexão sobre a prática e na prática não foram presentes como necessidades formativas, no entanto evidenciamos tal necessidade de reflexão como latente, uma vez que desejam aprender os usos e possibilidades das tecnologias nas suas diversificadas formas para orientar e auxiliar os professores na escola.

As principais necessidades centraram no uso do computador para elaboração de planilhas, como encontrar os melhores sites para pesquisas, como usar as tecnologias como instrumento de trabalho, uso da nuvem, aplicativos, tela interativa entre outros. A Rede de Extratos 25 substantia essa afirmação e evidencia os pronunciamentos a esse respeito.



Já o fundamento no que se refere à categoria **Híbrida ou Online** está na tendência de convergência da educação *online* para o presencial, o que já definimos na introdução como um espaço de interações de uma tradicional aula presencial com as tecnologias da educação *online*, Valentini; Soares (2005). Para as autoras essa é uma característica de espaços e tempos de estudo e formação bimodal característicos da cibercultura. Bimodal significa ora em momentos presenciais, ora em momentos a distância formando um ambiente de aprendizagem denominado híbrido.

Essa tendência híbrida relacionamos às Tecnologias digitais de Informação e Comunicação (TDIC), que consistem diretamente no uso da internet, como afirma, Kenski (2013). Com a popularização e avanço do acesso às tecnologias que têm a internet como instrumento principal, a possibilidade de uma formação na modalidade híbrida ou mesmo *online* tornaram-se possíveis.

Além disso, um caminhar no movimento de hibridização das formações, Lèvy (1999), como uma “reforma necessária” que o autor denomina como uma pedagogia voltada para as aprendizagens: ao mesmo tempo personalizada e coletiva, valorizando e contribuindo “para o reconhecimento dos conjuntos dos saberes pertencentes às pessoas, aí incluídos os saberes não acadêmicos.” (LÈVY, 1999, p. 158).

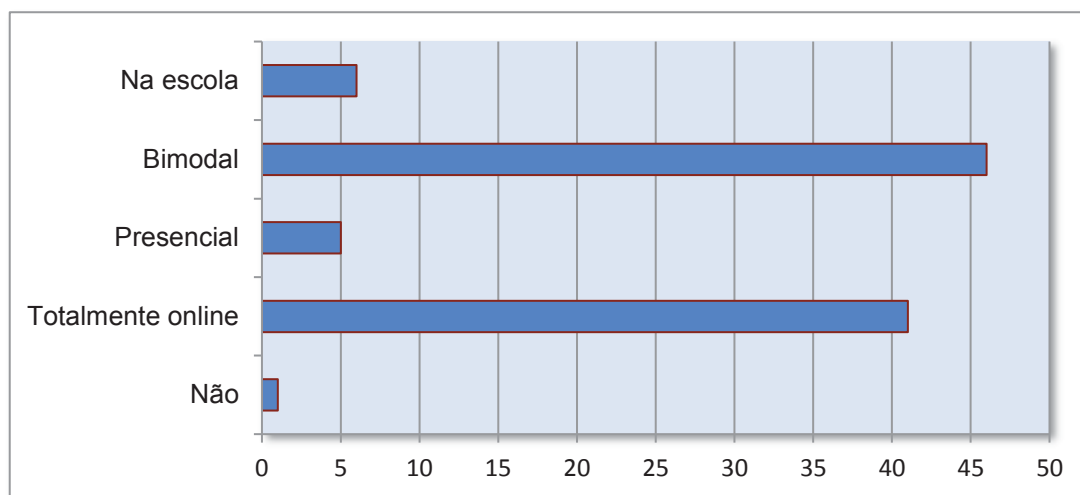
Os pronunciamentos que deram origem a essa categoria “foram uma surpresa” no sentido de que refutam o pronunciar da entrevistada na fase exploratória. A evidência da “rigidez” do(a) pedagogo(a) escolar para com a discussão e uso das tecnologias mais uma vez foi “refutada” pela necessidade formativa expressa na modalidade de sua possível realização, ser híbrida ou totalmente *online*.

Um dado interessante e que corrobora com o “refutar” dos discursos cotidianos da escola e do senso comum que relaciona o “pedagogo escolar como avesso às tecnologias” ou que “devido a sua idade não gosta de usar tecnologias”. O Gráfico 1 mostra os índices considerando o total de 99 participantes.

Destacamos que dos(as) (99) pedagogos(as) escolares participantes da pesquisa, (46) desejam que a modalidade da formação seja semipresencial,

(41) que ocorra *online*, (06) na escola, (05) presencialmente e (01) não gostaria de participar.

GRÁFICO 1 - MODALIDADE DA FORMAÇÃO

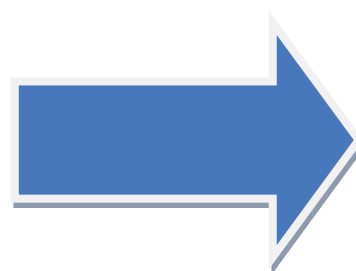


FONTE: A autora (2017).

Em síntese, essa categoria nos surpreende pois, evidencia a contradição com os discursos da prática quanto à “aversão” dos(as) pedagogos(as) escolares em relação às tecnologias.

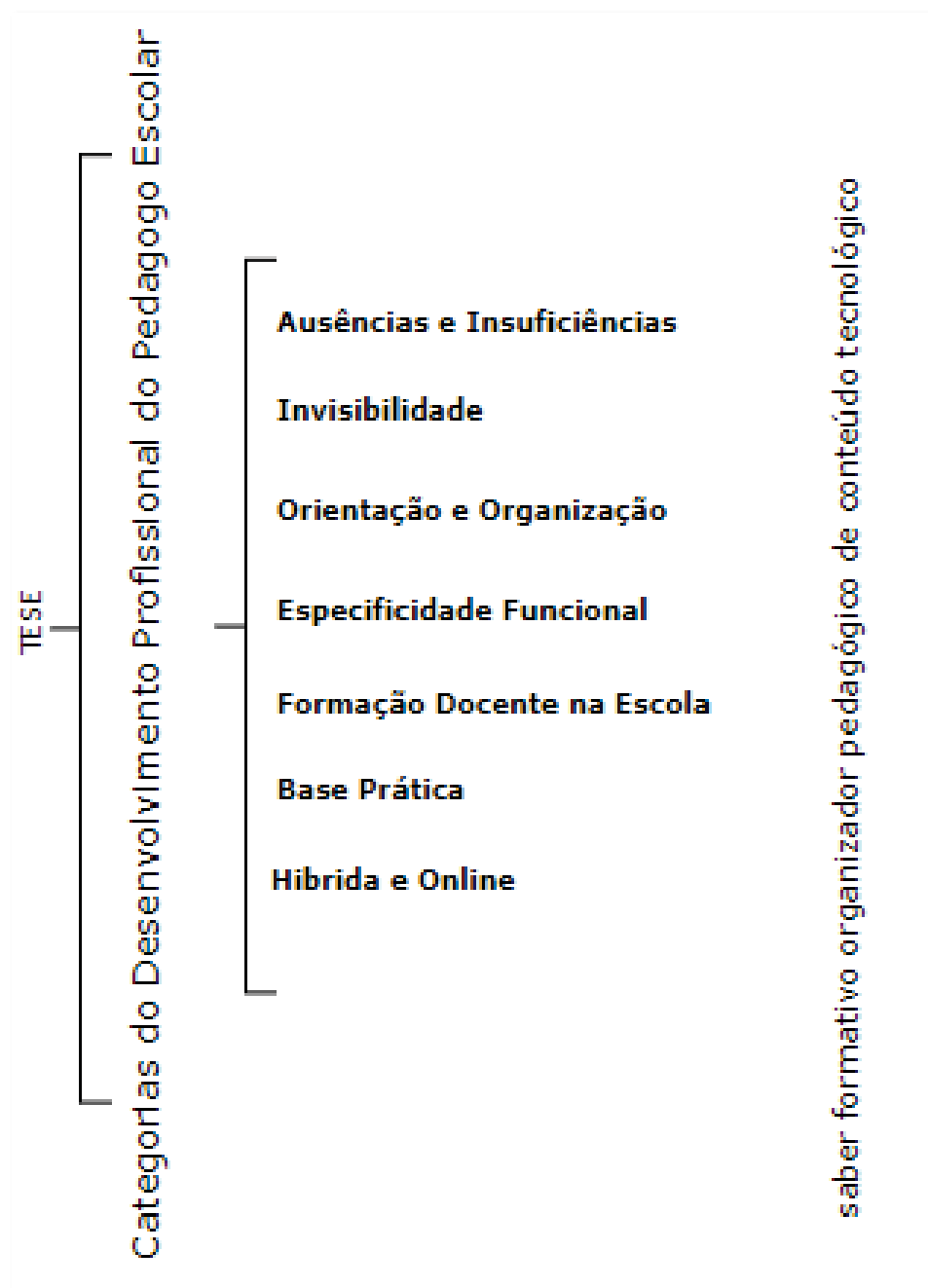
O desejo de que as formações ocorram de forma *online* ou híbrida (parte presencial e parte à distância) mostram interesse em formar-se continuamente usando as tecnologias.

A seguir apresentaremos a figura que representa a tese defendida por meio desses dados analisados.



6.2.6 A tese

FIGURA 14 - TESE



FONTE: A autora (2018).

7 CONCLUSÕES

Iniciamos a conclusão desse relatório de pesquisa retomando nossa questão problema e seu objetivo geral com o intuito de apresentarmos as possíveis respostas. Nossa questão de pesquisa buscou responder a seguinte questão: quais categorias de saberes dos(as) pedagogos(as) escolares surgem a partir de suas práticas e necessidades formativas com relação as tecnologias na cultura escolar? Com o objetivo da pesquisa era o de elencar categorias de saberes partir das práticas e necessidades formativas dos(as) pedagogos(as) escolares em relação às tecnologias na cultura escolar visando um possível caminho para o desenvolvimento profissional desse profissional.

Ao longo de nossa “jornada” de pesquisa qualitativa, pois utilizamos a metáfora do caminho sendo construído, fomos passo a passo descobrindo as perspectivas possíveis de participantes, de documentos a serem consultados e ferramentas e instrumentos de pesquisa mais adequados. Juntamente com nosso referencial teórico-conceitual emergiram categorias nas duas fases da pesquisa.

A primeira fase da pesquisa nos permitiu analisar as categorias emergentes: **Ausências/Insuficiência e Invisibilidade**. Na categoria **Ausências/Insuficiência** “materializamos” o que temos vivenciado na prática, mas que até então não havia sido registrado. As formações específicas recebidas pelos(as) pedagogos(as) escolares em relação as tecnologias, quando da existência dessas, pouco focam nas orientações conceituais prática ou social-reconstrucionista. Essa categoria permitiu afirmarmos a partir dos pronunciamentos a **constatação da ausência de apoio para a realização de um trabalho complexo**, qual seja o(a) do(a) Pedagogo(a) Escolar. Sendo assim um primeiro passo para pensar seu desenvolvimento profissional

Na sequência a categoria emergente **Invisibilidade**, primeiramente surpreendeu, pois, como ideias iniciais da pesquisa considerávamos que era apenas uma hipótese oriunda da prática. No entanto, tal categoria permitiu discutir a invisibilidade dos(as) Pedagogos(as) Escolares nos documentos oficiais analisados. Com essa invisibilidade constatada e discutida consideramos que tornamos sua existência em um novo patamar, o da visibilidade. Sabemos que esses profissionais continuam, por enquanto,

invisíveis nos documentos oficiais, no entanto com essa discussão permitimos a emergência de sua visibilidade, uma vez que anunciamos e denunciemos (no sentido freiriano) sua existência. Sendo assim um segundo passo para pensarmos o desenvolvimento profissional do(a) Pedagogo(a) Escolar.

Orientadas da segunda fase da pesquisa e relacionadas aos saberes desses profissionais tivemos outras 3 categorias.

Orientação e Organização: evidenciaram que apesar das limitações da realidade escolar os(as) pedagogos(as) escolares participantes atuam na orientação dos professores e estudantes, bem como na organização e funcionamento da escola apesar de ainda ser uma ação com as tecnologias “tímida” e limitada pela burocratização de sua atividade na escola. Nessa categoria identificamos que lhe tem sido requerido um **saber formativo organizador pedagógico de conteúdo tecnológico.**

Um saber como orientar e formar os professores na escola para utilizar pedagogicamente as tecnologias no ensino-aprendizagem, bem como suas implicações sociais e culturais na organização do trabalho pedagógico na cultura escolar e na cultura da escola. Esse saber complexo que apenas a prática, a experiência e a “solidão” não tem permitido construir e que o nosso debruçar-se sobre um Desenvolvimento Profissional específico para o(a) Pedagogo(a) escolar poderia se o caminho.

Na categoria **Especificidades Funcionais e Formação dos Professores na Escola**, surgiu das exigências que os(as) Pedagogos(as) Escolares têm recebido. Além de articuladores do trabalho pedagógico na escola esses(as) tem sido “convidados(as)” a formar os professores em serviço, na escola. O interessante é que apesar de não ser uma função unicamente desses profissionais, seus pronunciamentos revelaram a cobrança pessoal e institucional para tal ação. Tais exigências nos permitiu identificar que sua atuação tem exigido um saber complexo. E nesse sentido são necessários saberes específicos da formação continuada de professores na escola.

Por fim, a última categoria emergente **Base Prática, Híbrida ou Online**. Os(as) Pedagogos(as) Escolares desejam que seu processo de desenvolvimento profissional ocorra a partir de uma base prática, com exemplos, simulações e utilização das tecnologias em si. No entanto, essa

base prática não apenas voltada ao seu uso como pedagogo escolar, mas principalmente aprendendo praticamente para poder saber ajudar os professores na escola. O que se mostrou uma surpresa foram os pronunciamentos evidenciaram que esse processo deva ocorrer de forma híbrida (parte presencial parte a distância) ou de forma totalmente *online*. Essa “descoberta” nos permite afirmar que os pedagogos escolares não estão aquém de seu tempo ou mesmo resistentes às tecnologias como muito ouvimos nos corredores das escolas.

Sendo assim, defendemos a tese de que **o Desenvolvimento Profissional do(a) Pedagogo(a) Escolar em relação às tecnologias na cultura escolar pode partir da premissa que a prática desse profissional tem exigido um saber complexo denominado formativo organizador pedagógico de conteúdo tecnológico. Devendo perpassar a realidade das ausências e insuficiências formativas presentes ao longo da história, sua invisibilidade nos documentos oficiais; abordar os saberes específicos de sua função, os saberes da formação continuada dos professores, os saberes de organização e orientação. Sendo um desenvolvimento profissional fundamentado na prática do(a) pedagogo(a) podendo ocorrer de forma híbrida ou *online*.**

Com essa tese contribuimos academicamente para o campo de pesquisa Desenvolvimento Profissional Docente uma vez que indica possíveis caminhos para esse processo contínuo e de longa duração especificamente para os(as) Pedagogos(as) Escolares que como já muito discutimos ao longo desse relatório de pesquisa tem saberes bem específicos que são mobilizados em sua prática profissional.

Entendemos também, como contribuição, a possibilidade de continuidade de pesquisas a esse respeito, uma vez que começamos o trabalho de “fechar” essa lacuna em termos de pesquisa, mas também de forma esperançosa em termos da prática.

No que se refere às contribuições práticas temos a possibilidade de a partir dessa tese iniciar proposições de formações continuadas para pedagogos(as) escolares já atuantes, mas também repensarmos nossas formações iniciais, uma vez que o Desenvolvimento Profissional do(a) Pedagogo(a) Escolar se dá ao longo de sua carreira.

Em termos de contribuição social-econômica para o Brasil podemos afirmar que essa tese contribui no sentido de que o objetivo primeiro do desenvolvimento profissional é a formação integral dos estudantes e a qualidade da educação ofertada. Dessa forma investindo no desenvolvimento profissional do(a) pedagogo(a) escolar podemos avançar em seu papel transformador e, portanto, nos modelos de escola atuais vislumbrando não apenas acesso aos bens culturais e materiais, mas que além disso também possamos produzi-los.

Como limites no desenvolvimento da pesquisa elencamos a dificuldade de acesso aos iniciais 1275 pedagogos(as) escolares uma vez que estão distribuídos por todo estado do Paraná e nosso desejo inicial era entrevistar todos(as); O acesso às informações e documentos oficiais. No entanto, esses limites foram superados e conseguimos realizar a pesquisa com êxito considerando nossos objetivos. Outro limite foi a impossibilidade de inserir na pesquisa a entrevista realizada no período do Programa Doutorado Sanduíche no Canadá-Quebec na Université de Montréal. As descobertas na entrevista com a Pedagoga Escolar (*Conseiller Pédagogique*) corroboraram com os resultados preliminares de nossos dados, mas isso nos levaria à uma pesquisa comparada. A limitação do tempo então nos fez deixar esses dados para publicações futuras.

Indicamos como estudos futuros primeiramente o estudo da aplicação de um processo de interformação com pedagogos escolares utilizando as indicações constantes nessa tese para ampliação de suas possibilidades teórico-prática. Outra perspectiva é o aprofundamento acerca do saber formativo organizador pedagógico de conteúdo tecnológico como forma de continuidade de avanços nas pesquisas sobre o Desenvolvimento Profissional do Pedagogo Escolar uma vez que esse saber é mobilizado na prática e complexo.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.
- AFSHARI, Mojgan; BAKAR, Kamariah Abu; LUAN, Wong Su; SAMAH, Bahaman Abu; FOOL, Foo Say. Technology and school leadership. **Technology, Pedagogy and Education** v.18 , n.2, 2009.
- ATLAS.TI, versão 7. **Qualitative Data Analysis Software**. ATLAS.ti, Alemanha, licença estudante, 2016. Disponível em: <http://atlasti.com/product/what-is-atlas-ti/>. Acesso em: 10 out 2015.
- ATLAS.TI, versão 8. **Qualitative Data Analysis Software**. ATLAS.ti, Alemanha, licença estudante, 2017. Disponível em: <http://atlasti.com/product/what-is-atlas-ti/> . Acesso em: 20 jun 2016.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições Setenta, 2003.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições Setenta, 2009.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARROSO, João. Cultura, Cultura Escolar, Cultura da Escola. Unesp: 2012. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/65262/1/u1_d26_v1_t06.pdf . Acesso em 04 abr. 2017.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- BORGES, CECÍLIA. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. **Educ. Soc.**, Campinas , v. 22, n. 74, p. 59-76, 2001 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000100005&lng=en&nrm=iso. Acesso em : 01. set. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302001000100005>.
- BRASIL. **Banco de dissertações e teses da Capes**. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Brasil, 2015. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/component/content/article?id=2164>. Acesso em 04 mai. 2014.

BRASIL. Decreto-Lei nº 1.190 de 4 de abril de 1939. Da organização à Faculdade Nacional de Filosofia. **Diário Oficial da União**. Rio de Janeiro, RJ, nº 50, 6 abr. 1939. Seção 1, p. 7.929. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 02 set. 2017.

BRASIL. **Educa Banco de dados**. Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: <http://www.biblio.fae.ufmg.br/webbiblio/educa/conteudo.html>. Acesso em 24 mai. 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, nº 12, 23. dez. 1996. Seção 1, p. 6.544. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-norma-pl.html>. Acesso em: 02 set. 2017.

BRASIL, Lei n. 9.394, de 23 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm>. Acesso em 24/05/2017.

BRASIL. Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, nº 7, 27. dez. 1961. Seção 1, p. 11.429. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 02 set. 2017.

BRASIL. Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, nº 7, 29. nov. 1968. Seção 1, p. 10.369. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-norma-pl.html>. Acesso em: 02 set. 2017.

BRASIL. Parecer nº 252, de 11 de abril de 1969. **Estudos pedagógicos superiores**. Mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. 1969.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho-MEC/SEESP. Brasília, 2007.

BRITO, Glaucia da Silva; KNOLL, Ariana Gerson.; SIMONIAN, Michele. Formação Continuada de Professores em Tecnologia: a "ousadia na dialogicidade entre a universidade e a escola.. **Revista e-Curriculum**, v. 15, n. 1, p. 221, 2017.

BRITO, Glaucia da Silva. PURIFICAÇÃO, Ivonélia. **Educação e novas Tecnologias: um repensar**. Curitiba: Intersaberes, 2015.

BRITO, Glaucia da Silva; SIMONIAN, Michele. Conceitos de Tecnologias e Currículo: em busca de uma integração. In: HAGEMEYER, Regina Céli; SÁ, Ricardo Antunes de; GABARDO, Cleuza Valério (Org.). **Diálogos Epistemológico e Culturais**. Coleção Pesquisa em Cultura e Escola. Editora W.A, Curitiba, Paraná, 2016, p. 181-202.

BUENO, Natalia de Lima. **O desafio da formação do educador para o ensino fundamental no contexto da educação tecnológica**.1999.239 f. Dissertação de Mestrado em Tecnologia Programa de Pós-Graduação em Tecnologia – CEFET-PR, Curitiba, 1999.

BUZAN, Tony; BUZAN, Barry. **The Mind Map Book**. Penguin Books USA, New York, U.S.A, 1993.

CASTELLS, Manuel. **A galáxia Internet**: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

CETIC.BR. **Centro Regional para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação**. Disponível em: <http://cetic.br/> . Acesso em 24/05/2017.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução nº 1 de 15 de maio de 2006. Institui **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. 2006. Disponível em : http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 30 jul. 2017.

CRESWELL, Jhon W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CRESWELL, Jhon W. **Investigação Qualitativa e Projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. 3.ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

CURITIBA. Lei nº 8.579 de 14 de dezembro de 1994. Dispõe sobre alterações de dispositivos da Lei nº 7.670/91. **Diário Oficial do Município de Curitiba**, Curitiba, PR, 14.dez.1994. Disponível em: <http://www.cmc.pr.gov.br/wspl/sistema/BibLegislacaoForm.jsp> . Acesso em 30 jul. 2017.

CURITIBA. Lei nº 10.190 de 29 de março de 2001. Institui o Plano de Carreira do Magistério Público Municipal. **Diário Oficial do Município de Curitiba**, Curitiba, PR, 29.mar.1994. Disponível em: <http://www.cmc.pr.gov.br/wspl/sistema/BibLegislacaoForm.jsp> . Acesso em 30 jul. 2017.

DAY, Christopher. Formar docentes: **Cómo, cuándo y em qué condiciones aprende El profesorado**. Madrid: Narcea, S. A. de Ediciones,2005.

DYCK, Michele Simonian; BRITO, Glaucia da Silva. Formação continuada de pedagogos e suas necessidades formativas em tecnologias: entre ausências e insuficiências algumas perspectivas. **#Tear:Revista de Educação, Ciência e**

Tecnologia. v.6, n.1, 2017. Disponível em:
<https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/issue/view/62> . Acesso em: 02 jan.2018.

ELLIOT, Jhon. **Reconstructing Teacher Education**, Falmer Press: London, 1993.

ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA. ERIC. **Education Resources Information Center – ERIC**. Disponível em: <https://eric.ed.gov/>. Acesso em 24/05/2017.

EUROPEAN COMMISSION EDUCATION AND TRAINING. **Supporting Teacher Educators for Better learning outcomes**. 2013. Disponível em:
http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/school/doc/support-teacher-educators_en.pdf . Acesso em: 04 set. 2017.

FARLEY, Gregory Charles. **Instructional Supervision: A Descriptive Study Focusing on the Observation and Evaluation of Teachers in Cyberschools**. 2010. Disponível em:
<https://search.proquest.com/docview/839881526> Acesso em 2 ago. 2016.

FEEMBERG, Andrew. **Teoría crítica de la tecnología**. Revista CTS, nº 5, vol. 2, Junio de 2005. p.109-123. Disponível em:
<http://www.redalyc.org/pdf/924/92420507.pdf> . Acesso em 5 abr. 2014.

FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura: As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1987.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 6. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 52. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**. 2. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2015.

GATTI, Bernardete Angelina. BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio de Afonso. **Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: Ministério da Educação e Unesco, 2011.

GAUTHIER, Clermond. et.al. *Perspective Historique*. In: ***Pour une théorie de la pédagogie: recherches contemporaines sur les savoir des enseignants***. Québec: Pul.1997. p.28-58.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v.22, n.2, p.201-210, mai-ago 2006. <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v22n2/a10v22n2.pdf>. Acesso em 15 abr. 2014.

HADDAD, Christiane Ramos. **Políticas para o trabalho dos pedagogos na Rede Estadual de Ensino do Paraná (2004 – 2015): intensificação, burocracia e possibilidades de superação**. 2016, 323 f.Tese.Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2016.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vida de professores**.2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.p.31-61.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8 ed. Campinas: Papirus, 2014.

KENSKI, Vania Moreira. **Tecnologias e Tempo docente**. Campina SP: Papirus, 2013.

KENYON, Natalia de L. Bueno. **Cultura tecnológica & educação popular sob a ótica do trabalho do catador de lixo: caminhos á tecnologia social**. Artigo elaborado para exposição na Mesa Redonda sobre Cultura Tecnológica e catadores (as) de lixo, promovido pela ONG-Aditepp (Associação Difusora de Treinamentos e Projetos Pedagógicos – www.aditepp.org.br) em setembro de 2003.

KNOLL, M. *Using Video-Based Self-Assessment to Develop Effective Conferencing Skills*. **Global Education Review**, v. 1, n. 3, p. 78–92, 2014.

KNOWLES, Malcolm Shepherd. **Andragogy in Action**. San Francisco: Jossey-Bass,1984.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **Pesquisa Pedagógica: do projeto à implementação**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LEMOES, André. **Olhares sobre a Cibercultura**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

LESSARD-HÉBERT, Michelle. GOYETTE, Gabriel. BOUTIN, Gérald. **Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas**. 2.ed. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: ed.34, 1999.
LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. 4.ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos pra quê?** 12. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. In: PIMENTA, Selma Garrido. Org. **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas**.3 ed. Cortez: São Paulo, 2011. p.63-100.

LITWIN. Edith. (org.). **Tecnologia educacional**: política, histórias e propostas. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MAFRA, Leila. A Sociologia dos Estabelecimentos Escolares. Passado e presente de um campo de pesquisa em reconstrução. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília P. De; VILELA, Rita Amélia T. (org.) **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.109-136.

MARCELO, Carlos García. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCELO, Carlos García; VAILLANT, Denise. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba: Editora UTFPR, 2012.

MASETTO, Marcos T. Mediação Pedagógica e o uso da Tecnologia. In: MORAN, José M. BEHRENS, Marilda A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2003. p. 133-171.

MATTELART, Amand. **História da Sociedade da Informação**. São Paulo: Loyola, 2002.

MISHRA, Punya. KOEHLER, Matthew J. **Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge**. Disponível em : <http://www.punyamishra.com/wp-content/uploads/2008/01/mishra-koehler-tcr2006.pdf> . Acesso em: 4 out. 2017.

MOREIRA, Herivelto. CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

PARANÁ. **Documento Síntese PDE**. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. SEED: Curitiba, 2012.

PARANÁ. **Lei Complementar nº 103 de 15 de março de 2004**. Diário Oficial Executivo do Estado do Paraná nº 6.687. Curitiba, PR, 15.mar.2004. Disponível em :

<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtoAno.do?action=exibir&codAto=7470&codItemAto=63745> Acesso em: 26. out. 2017.

PARANÁ. **Lei Complementar nº 130 de 14 de julho de 2010**. Diário Oficial Executivo do Estado do Paraná nº 8. 262. Curitiba, PR, 14.jul.2010. Disponível em <http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtoAno.do?action=exibir&codAto=56184&codItemAto=434823#434823>. Acesso em: 26. out. 2015

PÉREZ GÓMEZ, A.I. *La formación del professor/a en la enseñanza para la comprensión: diferentes perspectivas*. Páginas 398-429. In: GIMENO SACRISTÁN, José; PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. **Comprender y Transformar la Enseñanza**. Ediciones Morata: Madri, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido. Org. *Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas*. Cortez: São Paulo, 2011.

PINTO, Umberto de Andrade. O pedagogo escolar: avançando no debate a partir da experiência desenvolvida nos cursos de complementação pedagógica. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.) **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas**. Cortez: São Paulo, 2011.p.155-197.

PINTO, Umberto de Andrade. *Pedagogia e pedagogos escolares*. 2006. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. doi:10.11606/T.48.2006.tde-22062007-095259. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22062007-095259/pt-br.php>. Acesso em: 26/10/2017.

PLACCO, V. M. N. S; ALMEIDA, L. R; SOUZA, V. L.T. Retrato do coordenador pedagógico brasileiro; nuances das funções articuladoras e transformadoras. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (Org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 8. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011. p. 47-60.

PLACCO, V. M. N.S; ALMEIDA, L. R; SOUZA, V. L.T. Retrato do coordenador pedagógico brasileiro; nuances das funções articuladoras e transformadoras. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (Org.). **O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador**. São Paulo: Edições Loyola, 2015. p. 9-24.

PLACCO, V. M. N.S; CARLOS, R.B. Em busca de uma formação para a transformação: um estudo realizado com a CEFAPRO de Cáceres/MT. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (Org.). **O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador**. São Paulo: Edições Loyola, 2015. p. 103-122.

QUAL O LUGAR DA TECNOLOGIA: 32 MANEIRAS DE VER A TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO. Direção: TV Paulo Freire. Curitiba: Secretaria do Estado da Educação do Paraná, Governo do Estado do Paraná, PNUD ONU. DVD. Colorido.

RÜDGER, Francisco. **As teorias da cibercultura: perspectivas, questões e autores**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

RICHARDSON, J. W. et al. *Job attainment and perceived role differences of cyberschool leaders*. **Educational Technology and Society**, v. 19, n. 1, p. 211–222, 2016. https://www.j-ets.net/ETS/journals/19_1/ets_19_1.pdf. Acesso em mai. 2017.

SÁ, R. A. de. **A Construção do Pedagogo – Superando a Fragmentação do Saber – uma proposta de formação**. 1997. 155 f. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1997.

SALDAÑA, Johnny. **The coding manual for qualitative researchers**. Los Angeles: SAGE, 2013.

SANCHO, Juana M. (org.). **Para uma tecnologia educacional**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANCHO, Juana M. HERNANDEZ, Fernando. **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SARDELICH, Maria Emilia. Aprender a avaliar a aprendizagem. IN: SILVA, Marco; SANTOS, Edméa. (org). **Avaliação da aprendizagem em educação online**. São Paulo: Loyola, 2011.

SARMENTO, Marista Lobão de Moraes. O coordenador pedagógico e o desafio das novas tecnologias. In: BRUNO, Elaine Banbini Gorgueira ; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de ; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. (Org). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 13º ed. São Paulo : Edições Loyola, 2015. P. 65-71.

SIMONIAN, Michele. **Formação Contunuada em ambiente virtual de aprendizagem: elementos reveladores da experiência de professores da educação básica**. [s.l.] Universidade Federal do Paraná, 2009.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Comunicação/Educação: A emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais**. Contato (Revista Brasileira de Comunicação, Arte e Cultura), Brasília: Senado Federal. Ano 1, no 2, jan./mar. 1999.

STENHOUSE, Lawrence. **Na Introduction to curriculum research and development**. London: Heinemann, 1976.

TARDIF, Maurice. O projeto de criação de uma ciência da educação no século

XX. In: GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. (Org.) **A Pedagogia: Teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias**. Petrópolis: Editora Vozes, 2010. p.353-367.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. ***Le travail enseignant au quotidien: contribution à l'étude du travail dans le métiers et les professions d'interactions humaines***. Laval: Les presses de L'Université Laval, 1999.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. *Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs. Esquisse d'une problématique du savoir enseignant*. **Sociologie et Sociétés**, v.XXIII, n 1, printemps, 1991.p 55-69.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis:17. ed. Vozes, 2014.

TULIO, Juliana Maria Capeline Furman. **Identidade do Pedagogo do Ensino Fundamental na Escola Pública**. 2015. 185f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

VALENTINI, Carla Beatris; SOARES, Eliana Maria do Sacramento. (org). **Aprendizagem em ambientes virtuais: compartilhando ideias e construindo cenários**. Caxias do Sul: Educs, 2005.

VERDY, Julie. ***Le savoir professionnel des conseillers pédagogiques québécois des ordres primaire et secondaire: analyse descriptive***. 2005. 161 f. Tese, Fundamentos da Educação. Université de Montréal, Montréal, 2005. Disponível em:https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/17799/Verdy_Julie_2005_memoire.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em 15 ago. 2017.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. **Sobre a história e a teoria da forma escolar**. Educação em Revista, belo Horizonte, n.33, jun./2001.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos. A tecnologia educacional face à evolução das correntes educacionais: as contribuições da psicologia cognitiva. **Contrapontos**, Itajaí, v. 7, n. 2, p. 269 -281, 2007.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; POGRIFKA, Dagmar Heil; SIMONIAN, Michele. **Associação entre a técnica de análise de conteúdo e os ciclos de codificação: possibilidades a partir do software ATLAS.ti**. RISTI, Porto, n. 19, p. 93-106, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rist/n19/n19a08.pdf> . Acesso em 10 dez. 2016.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulina. **Estudos de Revisão: implicações conceituais e metodológicas**. Revista

Diálogo Educacional, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, 2014. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2317>. Acesso em 10 mai. 2015.

ZABALZA, Miguel A. ***Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores***. Porto: Porto Editora, 1994.

YIN, Robert.K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – PLANILHAS DO MAPEAMENTO EM BASES DE DADOS

Todas as informações detalhadas em planilhas para cada uma das bases de dados com os artigos selecionados estão disponíveis no *link* e por meio do QrCode. Em ambas opções você será direcionado(a) para o arquivo digital desse apêndice.

1. Para acessar via link basta clicar abaixo:

<https://drive.google.com/open?id=1L8K6Ud4x2jb4QMaHbVbtc2FSHDeKcYdr>

2. Para acessar via QrCode utilize seu *smartphone* com um aplicativo leitor QrCode de sua escolha.



APÊNDICE 2 – RELATÓRIO E ANÁLISE DO MAPEAMENTO EM BASES DE DADOS

Os descritores, suas definições, os artigos encontrados e análise detalhada de cada um dos artigos selecionados estão disponíveis no *link* e por meio do QrCode logo abaixo. Em ambas opções você será direcionado(a) para o arquivo digital desse apêndice.

1. Para acessar via link basta clicar abaixo:

<https://drive.google.com/open?id=1Q1mpGx4ZOQCjCJv6lkxChrFZhRISdtX3>

2. Para acessar via QrCode utilize seu *smartphone* com um aplicativo leitor QrCode de sua escolha.



APÊNDICE 3 – ENTREVISTA PRESENCIAL TRANSCRIÇÃO

Trechos da transcrição da entrevista presencial estão disponíveis no *link* e por meio do QrCode logo abaixo. Em ambas opções você será direcionado(a) para o arquivo digital desse apêndice.

1. Para acessar via link basta clicar abaixo:

<https://drive.google.com/open?id=1H6OnuWpMpScxHInKM7TQAifX4BflfNjB>

2. Para acessar via QrCode utilize seu *smartphone* com um aplicativo leitor QrCode de sua escolha.



APÊNDICE 4 – GUIA DA ENTREVISTA PRESENCIAL



GUIA DA ENTREVISTA

Universidade: Universidade Federal do Paraná

Programa: Programa de Pós-Graduação em Educação

Grupo de Pesquisa: GEPPETE

Ano: 2016

Mês: novembro

Autoria: Michele Simonian

Entrevistado: P1 (professora atuante com tecnologias na SEED até 2014).

Objetivo: Complementar dados referentes as formações em e com tecnologia ofertadas pela SEED no interstício 2007 e 2014 após análise de dados oficiais.

“Uma meta das entrevistas em geral é revelar o conhecimento existente de tal modo que se possa expressá-lo na forma de respostas, tornando-se, assim, acessível à interpretação.” (FLICK, 2009, p. 149).

Escolha pela utilização de guia de entrevista: “O guia de entrevista é planejado para auxiliar a sequência narrativa desenvolvida pelo entrevistado. Mas, sobretudo, é utilizado como base para dar à entrevista um novo rumo no caso de uma conversa estagnante ou de um tópico improdutivo.” (FLICK, 2009, p. 154). *Ver também página 158 grifo. Anexo 1*

Perfil da entrevistada: professora da SEED com mais de 20 anos de experiência e atuante egressa do setor responsável pelas tecnologias na SEED no interstício estudado.

Abordagem da entrevista: abordagem bola de neve ou em série: pessoas com ricas informações sobre o objeto a ser pesquisado que indicam outras pessoas e assim sucessivamente. (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p.178). A seleção ocorreu por indicação. Para verificar se a indicação estava condizente com o objetivo proposto, conversamos informalmente por telefone. Por meio desse foi confirmada a viabilidade de P1 como entrevistada convergente ao objetivo aqui proposto. Realizou-se posteriormente via e-mail contato formal. Então chegamos até a professora aqui chamada de P1. A conversa está prevista para ser realizada com a P1 em um café próximo ao local de trabalho da mesma.

Tipo de entrevista: semiestruturada conforme Moreira e Caleffe (2008) e Lankshear e Knobel (2008) ou semipadronizada conforme Flick (2009). Importante ressaltar que os termos são diferentes, mas descrevem os mesmos procedimentos. Por ser mais usual na pesquisa qualitativa em educação o termo entrevista semiestruturada optamos por este.

Justificativa para o tipo: “por apresentar o meio termo entre a entrevista estruturada e a não estruturada.” (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p.169). “As entrevistas semiestruturadas incluem uma lista de questões previamente preparadas, mas o pesquisador utiliza-as apenas como um guia, acompanhando os comentários importantes feitos pelo entrevistado.” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p.174).

Formato de construção das questões: aberto e com base na literatura científica,

porém sem usar termos técnicos o que poderia comprometer a entrevista. Usar linguagem cotidiana e não conceitos científicos. (FLICK, 2009, p. 149 e 161).

Configuração da entrevista: individual (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p.178).

Tempo para a entrevista: entre 30 e 60 minutos.

Local: um café perto da escola aonde trabalha a professora. A refeição será paga pela pesquisadora com recursos próprios

Data da entrevista: 08/11/2016

Recurso para registro da entrevista: gravador de áudio digital o arquivo será salvo em extensão mp3. Não esquecer do cabo de energia e da extensão do tablet.

Recurso para transcrição da entrevista: audição por parte da pesquisadora e então transcrição literal de tudo o que foi expresso.

Termo de consentimento livre e esclarecido: será oferecido à entrevistada em duas cópias impressas, uma ficando com a pesquisadora e outra com a entrevistada.

Perguntas chave (introdução, situações para continuidade e finalização)

Introdução

Foi fácil encontrar um tempo para nosso encontro? (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p.181).

E aí como tem se dado as discussões da PEC e MP na escola? (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p.181).

Comentário sobre algo no café.

Perguntas de Continuidade

Você pode explicar isso ...com mais detalhes?

O que você quer dizer com...

Fale me mais sobre...

Assinalar com a cabeça regularmente para confirmar que está ouvindo

Etapa pré-entrevista

1. Se apresentar para a entrevistada, descrever os objetivos da entrevista e sua relação com a pesquisa de forma clara e sucinta e sobre a existência do guia de entrevista.
2. Enfatizar o sigilo e que após a transcrição da entrevista esta será encaminhada para validação dela.
3. Entregar o termo de livre consentimento, participação voluntária, de entrevista para assinatura.
4. Explicar cuidadosamente o que se espera dela durante a entrevista para "quebrar o gelo"
5. Informar e pedir a autorização para a gravação da entrevista.

PERGUNTAS DA ENTREVISTA:

Em 2015 solicitamos os dados acerca da oferta de formação continuada em tecnologias para pedagogos da Rede Estadual de Educação do Paraná. Dentre as respostas que obtivemos estão os seguintes dados:

1) *"a coordenação de Formação Continuada informa que formações específicas para pedagogos, para a articulação das tecnologias na escola, não constam nos registros do Sistema de Informações de Capacitação dos Profissionais da Educação SICAPE."*

Nas folhas 27 a 40 estão relacionadas as formações para uso das tecnologias oferecidas pela Secretaria de Estado da Educação aos profissionais da educação, onde consequentemente estão inseridos os pedagogos." (novembro de 2015).

1.1) Em seu tempo de atuação na SEED houve alguma discussão acerca da necessidade de formação continuada para uso das tecnologias especificamente para os pedagogos?

1.2) De que forma a formação continuada especificamente elaborada para pedagogos permite a articulação das tecnologias na escola?

2) O levantamento realizado por meio dos dados oficiais conforme compartilho com você mostram que, vejamos juntas aqui: (Mostrar quadro impresso)

- nos anos de 2007 e 2011 houve a oferta de 03 cursos para toda a rede.
- em 2012 há apenas duas ofertas.
- em 2013 o único ano com 21 ofertas.

2.1) Quais são os fatores que você atribui à essa realidade?

QUADRO 1 - FORMAÇÕES EM TECNOLOGIA OFERTADAS PELA SEED/PR

Codificação das Formações em Tecnologia	Horas	Participantes	Interstício								Totalização
			2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	
Administração de Laboratórios de Informática	24	363							x		1
Adolescência e uso ético da internet	70	400							x		1
Arte	28	128	x						x		2
Assitiva	24	177			x						1
Assistiva Visual	16	76							x		1
Ambiente Virtual de Aprendizagem	40	248							x		1
Blog	40	44							x	x	2
Ciências	16	188		x							1
Comunicação	20	32							x		1
Conceitual GTR	92	27908	x	x							2
Contexto Escolar	32	40			x						1
Educação Física	32	4			x						1
Encontro	32	544		x				x			2
Ensino-aprendizagem	98	21107		x	x	x					3
GTR	192	59456		x	x				x		3
Lousa Digital	30	5146							x		1
Moodle	40	20							x	x	2
Música	20	72					x				1
Podcast	20	20								x	1
Políticas	16	289				x					1
Produção Industrial	80	39		x	x						2
Sala de Recursos	48	700							x		1
Sistema BI	12	40							x		1
Tablet	832	9133							x		1
Tutoria EaD	56	205							x	x	2
Video Aula	24	28						x			1
Reunião Técnica	24	304		x	x						2
Tablet com lousa digital	24	324							x		1
TOTAL	1982	127035	1	6	8	3	1	2	15	4	40

FONTE DOS DADOS: COORDENAÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA
FONTE DO QUADRO: A Autora (2016)

Pós-entrevista

1. P1 muito obrigada pela disponibilidade, caso seja necessária uma continuidade de nossas conversas posso contar com você?
2. Assim que eu terminar a transcrição vou encaminhá-la para seu e-mail. Fique à vontade para fazer inferências, ok?
3. Encaminhar um e-mail agradecendo a participação ainda no mesmo dia.

Referência:

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **Pesquisa Pedagógica: do projeto à implementação**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

APÊNDICE 5 – E-MAIL DE CONFIRMAÇÃO DE ACEITE DA TRANSCRIÇÃO DO ÁUDIO DA ENTREVISTA PRESENCIAL

TRANSCRIÇÃO entrevista - para pesquisa de Doutorado

5 mensagens

Michele Simonian <michele.simonian@ifpr.edu.br>

14 de dezembro de 2016 16:02

Para: [REDACTED]

Boa tarde [REDACTED]

Como está você?

Peço desculpas pela demora na transcrição, levei mais tempo do que o planejado.

Segue o arquivo com a transcrição, peço que leia e faça as suas alterações em comentários ou em ativar edições o que acha?

Assim que você me der o seu aceite levo o termo para sua assinatura.

Um abraço e novamente Muito Obrigada

--

Atenciosamente,

TRANSCRIÇÃO entrevista - para pesquisa de Doutorado

[REDACTED]
Para: Michele Simonian <michele.simonian@ifpr.edu.br>

17 de janeiro de 2017 18:58

Olá Michele,

Primeiro, felicitações pelo seu casamento e também pelo ano que se inicia. Muitas alegrias para você. Que o seu caminho seja instigante, com muita paz e amor.

Bem, desculpe a demora em responder. Tive um final de ano bem assoberbado e depois emendei com uma viagem e só agora estou conseguindo colocar os emails em dia.

Com relação a transcrição da entrevista tudo OK. Pode utilizá-la.


Também consegui o relatório da Diretoria de Tecnologias que fizemos do período 2007 a 2010. Está bem completo com relação ao processo de formação para o uso de tecnologias. Posso passar assim que você puder pegá-lo.

Imagino que você deva estar viajando de lua de mel. Assim, quando retornar, estou à disposição.

Um grande beijo. O Tudo de bom na sua nova vida...

Beijos

APÊNDICE 6 - PROTOCOLO DE SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA E DE DADOS SOBRE PEDAGOGOS EGRESSOS DO PDE

Cadastro:	SEED/NRE MTS		
Em:	27/10/2015 14:40		
Assunto:	AREA DE ENSINO		
Protocolo:	Vol.:	Cidade:	CURITIBA / PR
13.823.968-3	1	Origem:	PES.FISICA
		Código TTD:	-
Nº/Ano Dcto:	-		
Interessado 1:	MICHELE SIMONIAN		
	PROGRAMA DE POS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO		
Interessado 2:	-		
Palavras chaves:	SOLICITACAO		
Complemento:	DE INFORMAÇÕES E AUTORIZAÇÃO DE ENTREVISTA COM PEDAGOGOS EGRESSOS DO PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL (PDE)		
Para informações acesse: www.eprotocolo.pr.gov.br/consultapublica			

I - Requerimento



MINISTERIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE POS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Curitiba, 21 de outubro de 2015.

I- Requerimento

Senhora Dolores Follador
Coordenadora de Articulação Acadêmica

Assunto: Solicitação de informações e autorização de entrevista com pedagogos egressos do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE)

Prezada Senhora Coordenadora de Articulação Acadêmica Dolores Follador, estamos desde março/2014 desenvolvendo uma pesquisa que tem como foco a formação continuada dos pedagogos para a articulação das tecnologias na escola. Em nossos passos de pesquisa percorridos até então observamos a necessidade de contribuímos com os pedagogos egressos do PDE. Dessa forma, os entendemos não como sujeitos de nossa pesquisa mas, como atores de nosso processo a quem desejamos dar voz. Sendo assim, esse requerimento está dividido em duas solicitações: primeira são informações e a segunda a autorização de envio de convite por email.

1. Quanto as informações gostaríamos de ter acesso:

1.1 dados dos pedagogos egressos do PDE referentes ao período 2007 a 2014, tais como:

- Nome de cada Pedagogo
- Email
- Núcleo a que pertence
- Linha de estudo
- Natureza do Projeto
- Instituição de Ensino Superior
- Orientador
-

1.2 Cursos de formação continuada ofertados especificamente para os pedagogos para uso de tecnologias referente ao período 2007 a 2014, contendo: o título, carga horária e o conteúdo ministrado.

2. No que se refere ao convite por email, gostaríamos de autorização para convidar os pedagogos egressos do PDE a participarem de um processo de pesquisa-formação por meio de grupo de discussão presencial com carga horária de 20 horas a ser realizado no primeiro semestre de 2016 nas dependências da UFPR e com certificação pelo nosso grupo de Pesquisa GEPETTE <http://www.humanas.ufpr.br/portal/comunicacao/grupos-de-pesquisa/gepete/>

Atenciosamente,

Michele Simonian
Aluna do Doutorado PPGE/UFPR
55 (41) 9950-1227
misimonian@ufpr.br

Dra. Gláucia da Silva Brito
Orientadora
Professora do PPGE/UFPR
55 (41) 9953-6049
55 (41) 3310-2712
gal.brito@gmail.com

Originais encontram-se assinados

II - Carta de Apresentação da Instituição de Ensino Superior



MINISTERIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



II - Carta de Apresentação da Instituição de Ensino Superior

A Universidade Federal do Paraná é a mais antiga universidade do Brasil e símbolo de Curitiba. Envoltos em uma história de lutas e conquistas desde 1912, a UFPR é referência no ensino superior para o Estado e para o Brasil.

Símbolo maior da intelectualidade paranaense, a Universidade demonstra sua importância e excelência através dos cursos de graduação, especialização, mestrado e doutorado, que são norteados pelo princípio da indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão. A função social da universidade é valorizada justamente através desse tripé, pois todo ensino, pesquisa e atividade de extensão deve devolver a esta comunidade, em forma de conhecimento, tecnologia e cultura, os recursos públicos que a permitem existir enquanto Instituição Federal de Ensino Superior.

Além dos campi em Curitiba, a UFPR está presente no interior e no litoral do estado, tendo papel ativo no desenvolvimento sócio-econômico e na qualidade de vida do paranaense, por meio do acesso à educação superior e das atividades desempenhadas pela comunidade acadêmica em prol da sociedade do Paraná e do Brasil.

Dentre os Programas de Pós-Graduação a universidade conta com o PPGE que tem como área de pesquisa a Educação. O referido programa do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná compreende o Curso de Mestrado e de Doutorado em Educação, conduzindo à obtenção de grau Mestre e Doutor em Educação e qualificação pessoal para o exercício de atividades profissionais de ensino e de pesquisa. Tem por objetivos: a) qualificar pesquisadores no campo da educação; b) qualificar profissionais para o exercício no campo educacional em instituições e sistemas educacionais e em organizações sociais, governamentais, empresariais e movimentos sociais; c) produzir e divulgar conhecimentos na área específica da educação; d) contribuir para o aprofundamento do debate sobre a educação nacional, seu pensamento pedagógico e sua prática, em diferentes instâncias.

Dentro do programa destaca-se a linha de Cultura Escola e Ensino que tem como objetos de estudo os saberes, a cultura e as práticas que são construídos e se mostram no cotidiano escolar. Tais objetos têm interesse para a linha em dupla dimensão: o pensar e o fazer docente e discente, ou seja, a formação de professores e o ofício de aluno, considerados na perspectiva histórica, social e cotidiana.

O foco pelo qual a linha de pesquisa optou foi tematizar o pensar e o fazer da cultura, dos saberes e práticas escolares. A sua apreensão far-se-á a partir do método histórico e da abordagem conceitual. O método histórico permite a verificação dos momentos e tendências históricas que subsidiaram a construção do fazer e pensar a educação escolar, possibilitando recuperá-la em sua historicidade. O objetivo é recuperar e analisar a dinâmica e a estrutura da educação escolar - seu pensar e a sua prática - correlacionando-a com o seu tempo.

A abordagem conceitual trata de questões da cultura, dos saberes e práticas escolares sob a perspectiva do seu pensar e fazer cotidiano. Aqui, o objeto transita do empiricamente dado para as interpretações e análises das condutas dos sujeitos, do significado dos saberes e das práticas que são organizados e institucionalizados no cotidiano escolar. Algumas análises que têm sido feitas sobre a produção de pesquisas na área da educação apontam o estudo da cultura escolar e da cultura da escola, dos processos pedagógicos que ocorrem no interior da escola e da sala de aula, particularmente, como uma tendência recente. Neste sentido, os estudos culturais em educação permitem levar em conta a própria produção social da escola, em sua relação com a sociedade, produzindo modos característicos de pensar e fazer a educação, com suas formas de regulação e transgressão, seu regime de produção e gestão de saberes, de imaginários e de símbolos, seus ritmos



eritos, sua linguagem, suas tecnologias, dando a existir, de um lado esta cultura da escola e, de outro, a organização do conjunto de saberes organizados, normalizados, rotinizados, didatizados, que constituem a chamada cultura escolar.

A partir de diferentes referenciais teóricos e em diferentes perspectivas metodológicas, estudos sobre a cultura escolar e a cultura da escola começaram a ganhar espaço, constituindo-se hoje uma interessante área de investigação, que permite desvelar questões como as dimensões da experiência escolar (sua estrutura, seletividade e os parâmetros de agrupamento escolar, os tempos escolares, as relações de gênero e o ensino, as formas de participação, a delimitação/definição do trabalho docente, o ofício de aluno, as formas de ensinar); a organização do conhecimento escolar (manuais escolares, organização formal dos conteúdos); a caracterização escolar da aprendizagem (os rituais e usos, a avaliação, os processos disciplinares).

A Linha privilegia estudos e pesquisas relacionados ao processo de produção da cultura, dos saberes e das práticas escolares. Neste sentido, seu interesse está voltado para projetos de pesquisa que contemplem, principalmente, os seguintes temas:

- A construção dos saberes e práticas escolares;
- O processo de ensino nos diferentes níveis e graus;
- Os saberes, a cultura e as práticas de ensino de História, das Ciências e da Educação Ambiental;
- A relação pedagógica em sala de aula;
- As novas tecnologias, os meios de comunicação e o ensino;
- As práticas docentes e discentes;
- Os sujeitos no universo escolar: a formação de professores e o ofício de aluno;
- Estudos sobre preconceitos
- Estudos sobre relações de gênero e relações de poder;
- O livro didático e seus usos;
- Educação histórica;
- Educação da criança pequena.

Nesse sentido, a pesquisa que ora estamos realizando está nessa linha contemplando a temática: As novas tecnologias, os meios de comunicação e o ensino, sendo ao longo dos últimos anos uma grande honra poder contribuir para a educação brasileira e paranaense.

Dra. Gláucia da Silva Brito
Professora do PPGE/UFPR
55 (41) 3333-6049
55 (41) 3310-2712
gal.brito@gmail.com

III Comprovante de Matrícula



Ministério da Educação
Universidade Federal do Paraná
Setor de Educação
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DECLARAÇÃO

Declaro, para os devidos fins, atendendo solicitação da parte interessada, que a Doutoranda **Michele Simonian** é aluna regularmente matriculada no PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – Doutorado, na linha de pesquisa CEE- Cultura, Escola, Ensino, que ingressou em 31 de março de 2014 e tem como prazo final para defesa de tese a data de 31 de março de 2018. Secretaria do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, Universidade Federal do Paraná, em Curitiba-PR, 19 de outubro de 2015.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Coordenação

Originais encontram-se assinados

IV Projeto de Pesquisa (Apresentação, Justificativa, Objetivos, Cronograma de Atividades)



MINISTERIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE POS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



IV Projeto de Pesquisa (Apresentação, Justificativa, Objetivos, Cronograma de Atividades)

Título provisório: FORMAÇÃO CONTINUADA DO PEDAGOGO: ELEMENTOS PARA A ARTICULAÇÃO DAS TECNOLOGIAS NA CULTURA DA ESCOLA

Apresentação:

Esse projeto de tese está vinculado ao programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal do Paraná dentro na linha de pesquisa denominada Cultura, Escola e Ensino. Nesse sentido, buscaremos em todas as etapas desse processo de pesquisa estabelecer relações que dizem respeito a essa tríade.

Consideramos importante um breve resgate histórico da pesquisadora nessa mesma linha de pesquisa, visto que o que propomos hoje como um projeto de tese vem sendo trilhado passo a passo desde 2007 quando do início do mestrado e posteriormente a sua conclusão com a continuidade dos estudos no Grupo de Estudos e Pesquisa Professor, Escola e Tecnologias Educacionais (GEPPETE) dessa mesma universidade.

Com a pesquisa do mestrado foi possível o início dos estudos sobre o desenvolvimento profissional docente Marcelo (1999), (2009) e Day (2005). Sendo assim, foi possível nos debruçarmos sobre como os professores aprendem e se desenvolvem como docentes diante da reconfiguração da sociedade ocorrida principalmente na primeira década do século XXI. Juntamente com isso, pudemos discutir as mudanças oriundas do que na época autores como Mattelart (2002) e Castells (2003) denominavam de sociedade da informação¹.

¹Para Castells (2003) esse modelo de sociedade está diretamente ligado à reestruturação pela qual o modelo capitalista de países desenvolvidos passou nos anos 80 do século passado. E já em 1996 denominou o processo de convergência entre informática e telecomunicações de Sociedade da Informação.

V. Termo de compromisso preenchido e assinado pelo pesquisador



MINISTERIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



V. Termo de compromisso preenchido e assinado pelo pesquisador

TERMO DE COMPROMISSO E CONFIENCIALIDADE

Eu Michele Simonian, brasileira, RG 6088609-1 e CPF 022588759-27, servidora pública federal e aluna regularmente matriculada do Programa de Pós-Graduação em Educação do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, doutorado 2014-2018, sob orientação da Professora Doutora Gláucia da Silva Brito, asseguro que o caráter anônimo dos pedagogos e pedagogas que aceitarem participar voluntariamente da entrevista online e do grupo de discussão presencial nas dependências da universidade será mantido e que suas identidades serão protegidas.

As informações solicitadas dos pedagogos egressos do PDE referentes ao período 2007 a 2014, tais como: Nome de cada Pedagogo, Email, Núcleo a que pertence, Linha de estudo, Natureza do Projeto, Instituição de Ensino Superior e Orientador não serão identificados pelo nome, mas por um código.

Os pesquisadores manterão um registro de inclusão dos pedagogos e pedagogas de maneira sigilosa, contendo códigos, nomes e endereços para uso próprio, e os formulários de **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido** assinados pelos pedagogos e pedagogas serão mantidos pelo pesquisador em confidência estrita, juntos em um único arquivo.

Asseguramos que os pedagogos e pedagogas receberão uma cópia do **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**.

Curitiba, 21 de outubro de 2015.

Michele Simonian
Aluna do Doutorado PPGE/UFPR
55 (41) 9950-1222 /
misimonian@ufpr.br

Dra. Gláucia da Silva Brito
Orientadora
Professora do PPGE/UFPR
55 (41) 9953-6049
55 (41) 3310-2712
gal.brito@gmail.com

Originais encontram-se assinados

APÊNDICE 7 – VALIDAÇÃO E REVISÃO DO GUIA DE ENTREVISTA ONLINE

Questões que receberam sugestões de revisão por Solange Pacheco Ferreira, Mestre em Educação UFPR.

GUIA DE QUESTOES/TOPICOS				
6	Atuação	Atualmente atuo <input type="checkbox"/> na escola, como pedagoga, com EF <input type="checkbox"/> na escola, como pedagoga, com EM. <input type="checkbox"/> na escola, como pedagoga, com EF e EM. <input type="checkbox"/> na escola, como professora do Ensino Fundamental. <input type="checkbox"/> na escola como professora da Formação Docente. <input type="checkbox"/> na escola como professora da Educação Especial. <input type="checkbox"/> em um NRE. <input type="checkbox"/> na SEED. <input type="checkbox"/> outro .	Fechada e única escolha	Mapear o local de atuação, considerando os aspectos da cultura da escola do ensino fundamental do ensino médio e a que tem ambos. Selecionar apenas o que estão em escola para a fase dois.
GUIA DE QUESTOES/TOPICOS				
Categoria	Questão ou tópico	Estrutura	Justificativa teórica ou metodológica	
Formação continuada	Nos últimos 5 anos participei quantos de cursos com o tema tecnologia especificamente relacionando-a com as funções de pedagoga como coordenadora pedagógica da escola? Escala de 0 a 20		Como referencial temos o documento resposta da SEED a solicitação sobre a lista de cursos. Conforme o documento afirma, os cursos para pedagogos são os mesmos para os professores pois, são considerados profissionais do magistério, ou seja, a especificidade do trabalho não é abordada.	[FK1] Comentário: Pode parecer exagero mais acho importante colocar o que representa as siglas.
Formação continuada	Nos últimos 5 anos participei de cursos, palestras com o tema tecnologia junto com outros professores tratando especificamente da parte da docência? Escala de 0 a 20		Conforme o documento oficial da SEED de 2007 a 2014 foram ofertados os seguintes cursos para todos os profissionais do magistério em relação as tecnologias: 2007 – 04 2008 – 07 2009 – 43 2010 – 06 2011 – 01 2012 – 04 2013 – 165 2014 - 07	[FK2] Comentário: Sugestão...Nos últimos 5 anos participei de quantos cursos com o tema... Quanto a estrutura é aberta?
Formação Continuada	Quando reflito sobre as formações continuadas sobre tecnologia na escola das quais já participei, considero-as centradas em: <input type="checkbox"/> 1 conceitos e explicações com modelos focando no conteúdo. <input type="checkbox"/> 2 práticas a partir de conceitos teóricos com treinos bem definidos para replicar na escola com uso de materiais instrucionais. <input type="checkbox"/> 2 momentos para que a partir de problemas reais pudéssemos planejar tomada de decisões na escola. <input type="checkbox"/> 3 focar no aspecto pessoal de nós pedagogos (as), ou seja, a relação pessoal com as tecnologias. <input type="checkbox"/> 4 observar outros pedagogos (as) mais experientes durante um tempo prolongado e depois aplicando na escola o que observaram. <input type="checkbox"/> 5 reflexão no viés social das tecnologias visando transformar concepções sobre elas. <input type="checkbox"/> outra	Fechada única opção de escolha	Fundamentamos a questão nos modelos conceituais de formação continuada descritos por Marceb (1999, p.33-46): São eles: (1) Acadêmico, (2) tecnológico, (3) personalista, (4) prático, (5) social reconstrucionista. Observar que cada opção é relacionada a esses na ordem que estão aqui.	[FK3] Comentário: Estrutura aberta?
				[FK4] Comentário: Sugestão...inserir no final de cada frase o número dos modelos conceituais de formação com o seu respectivo conceito) só para ajudar as pedas...

Questões que receberam sugestões de revisão Maria Cristina Esper Stival - Doutora em Educação PUCPR.

O texto a seguir acompanhará a abertura do formulário eletrônico que conterá o questionário e as perguntas da entrevista online.





Prezados (as) Pedagogos e Pedagogas

Este instrumento de pesquisa organizado pelo Grupo de Estudos e Pesquisa Professor, Escola e Tecnologias Educacionais (GEPPETE-UFPR) é dirigido a vocês pedagogos e pedagogas egressos (a) do Programa de Desenvolvimento Educacional da Secretaria de Estado da Educação. A partir dos resultados desse instrumento duas ações são vislumbradas: (1) a organização de um grupo de discussão-formação ser ofertado aos respondentes desse instrumento e (2) a utilização desses dados empíricos para pesquisas realizadas pelo GEPPETE-UFPR.

Agradecemos sua voluntária colaboração!
Março/2016

[MCEES1] Comentário: São duas situações diferentes um questionário e a entrevista online...

GUIA DE QUESTÕES/TÓPICOS				
4	Identificação áreas PDE	Participei do PDE na área de <input type="checkbox"/> Pedagogia <input type="checkbox"/> Gestão Escolar <input type="checkbox"/> Educação Profissional e Formação Docente <input type="checkbox"/> Educação Especial <input type="checkbox"/> Outra	Fechada e única escolha	Identificar as áreas para chegar aos projetos e pedagogas que envolveram tecnologias para a fase 2
GUIA DE QUESTÕES/TÓPICOS				
N	Categoria	Questão ou tópico	Estrutura	Justificativa teórica ou metodológica
5	Identificação linhas PDE	Mesmo sabendo que as linhas do PDE só foram estabelecidas em 2012 considero que meu PDE esteve na seguinte linha de estudo: <input type="checkbox"/> Práticas Pedagógicas na Escola Inclusiva <input type="checkbox"/> Fundamentos filosóficos, teóricos, legais e práticos da educação especial na perspectiva inclusiva <input type="checkbox"/> Avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais como mais um recurso para construção do processo de aprendizagem <input type="checkbox"/> Teoria e práticas educacionais para atendimento dos alunos público-alfabetizados em educação especial na perspectiva inclusiva <input type="checkbox"/> Educação Especial e Tecnologia <input type="checkbox"/> Currículo e Formação para o mundo do trabalho <input type="checkbox"/> Trabalho, ciência e tecnologia: perspectiva de política na Educação Profissional e Formação de Docentes – Normal em nível médio <input type="checkbox"/> A avaliação como compromisso com aprendizagem de todos: desafios, conflitos e possibilidades <input type="checkbox"/> O Planejamento integrado nos Cursos da	Única opção de escolha. Fechada	Elencamos as linhas correspondentes as áreas em que pedagogos poderiam se inscrever: pedagogia, gestão escolar, EPT e formação docente e educação especial. Conforme documento oficial PDE linhas de estudos disponível no site. Selecionar as respostas considerando os que optaram pelas linhas que envolveram tecnologias. Assim identificamos se a implementação e o artigo final envolveram a discussão sobre tecnologias. Temos uma hipótese teórica aqui: nem sempre a formação na linha envolvendo a tecnologia promoveu práticas na cultura da escola. Nosso foco para a tese e fase 1 e

[MCEES2] Comentário: Outra dúvida veja que as Instruções do PDE vão sendo alteradas ano a ano certo? Então a minha pergunta, em 2009 só poderia escolher a pedagogia. Veja isso, por favor?

6	Atuação	Atualmente atuo <input type="checkbox"/> na escola, como pedagoga, com EF. <input type="checkbox"/> na escola, como pedagoga, com EM. <input type="checkbox"/> na escola, como pedagoga, com EF e EM. <input type="checkbox"/> na escola, como professora do Ensino Fundamental. <input type="checkbox"/> na escola como professora da Formação Docente. <input type="checkbox"/> na escola como professora da Educação Especial. <input type="checkbox"/> em um NRE. <input type="checkbox"/> na SEED. <input type="checkbox"/> outro .	Fechada e única escolha	Mapear o local de atuação, considerando os aspectos da cultura da escola do ensino fundamental, do ensino médio e a que tem ambos. Selecionar apenas o que estão em escola para a fase dois.
---	---------	---	-------------------------	--

[MCEES1] Comentário: Explicar que escola é configurando ensino médio também, pois no estado usamos mais colégio.

[MCEES2] Comentário: Colocar pedagogo

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO				
1	Ética na pesquisa	Considerando que você como pedagogo(a) foi convidado(a) a participar dessa pesquisa, respondendo perguntas anteriores, com o objetivo de levantar as necessidades de formação continuada para pedagogos e pedagogas no que se refere a articulação das tecnologias na escola por parte dos pesquisadores do GEPPETE – UFPR sendo etapa preliminar para um grupo de formação-discussão, afirmo que <input type="checkbox"/> aceito que usem minhas respostas para pesquisa sem identificarem-me (anonimato). <input type="checkbox"/> aceito que usem minhas respostas para pesquisa identificando-me (identificada). <input type="checkbox"/> não aceito que usem minhas respostas para pesquisa. <input type="checkbox"/> aceito, se necessário continuar com entrevistas por email <input type="checkbox"/> não aceito, se necessário continuar com entrevistas por email	Uma única escolha	Baseado na ética em pesquisa páginas 91 a 102 de Lankshear e Nobel (2008).
2	Identificação	Meu nome é	Aberta	Saber o nome do participante e se configurar como assinatura de aceite ou não de participação
3	Dúvidas quanto à pesquisa	Para dúvidas e comentários em relação a pesquisa entre em conosco em: msimonian@ufpr.br		Garantir que os participantes tenham acesso a qualquer resposta sobre a pesquisa.

[MCEES3] Comentário: Mi Achei bem diferente o formato de termo, será assim que receberão? Cade a autorização do comitê de ética? UFPR tem?

Questões que receberam sugestões de revisão por Ariana Chagas Knoll - Doutora em Educação UFPR.

GUIA DE QUESTÕES/TÓPICOS			
Questão ou tópico	Estrutura	Justificativa teórica ou metodológica	
Eu defino meu gênero como <input type="radio"/> feminino. <input type="radio"/> masculino.	Fechada e única escolha	As pesquisas realizadas por Gatti, André (2011) reiteram a característica do gênero feminino como atuante na área da pedagogia, seja como docente ou coordenação pedagógica.	[A1] Comentário: Creio em tempos de aceitação de diversidade e lembrando de meus colegas no primeiro ano do Doutorado... LBCT'S... não sei como avaliar isso... eu não perguntei gênero... perguntei o nome... e se preciso fosse depois eu usaria a informação quanto a classificação de gênero... pense sobre... existem professores trans, gays declarados... travestis... é só para pensar...
Minha faixa etária está entre <input type="radio"/> 20 a 30 anos. <input type="radio"/> 21 a 30 anos. <input type="radio"/> 31 a 40 anos. <input type="radio"/> 41 a 50 anos. <input type="radio"/> 51 a 59 anos. <input type="radio"/> acima de 60 anos.	Fechada e única escolha	Correlacionar a faixa etária com o ciclo de vida profissional Huberman (1995). Verificar quem está em cada fase.	
Sou da turma PDE de <input type="radio"/> 2.007 <input type="radio"/> 2.008 <input type="radio"/> 2.009 <input type="radio"/> 2.010 <input type="radio"/> 2.012 <input type="radio"/> 2.014	Fechada e única escolha	Facilitar o agrupamento das respostas por ano e então localizar o participante para possível participação na fase 2	[A2] Comentário: Precisa os pontos nos anos ???

GUIA DE QUESTÕES/TÓPICOS			
Questão ou tópico	Estrutura	Justificativa teórica ou metodológica	
Nos últimos 5 anos participei quantos de cursos com o tema tecnologia especificamente relacionando-a com as funções de pedagoga como coordenadora pedagógica da escola? Escala de 0 a 20		Como referencial temos o documento resposta da SEED a solicitação sobre a lista de cursos. Conforme o documento afirma, os cursos para pedagogos são os mesmos para os professores pois, são considerados "profissionais do magistério, ou seja, a especificidade do trabalho não é abordada.	[A3] Comentário: Como eles respondem isso? não deveriam estar as vezes agrupadas : () 0 () 2 a 4 () 4 a 6 etc...
Nos últimos 5 anos participei de cursos, palestras com o tema tecnologia junto com outros professores tratando especificamente da parte da docência ? Escala de 0 a 20		Conforme o documento oficial da SEED de 2007 a 2014 foram ofertados os seguintes cursos para todos os profissionais do magistério em relação as tecnologias: 2007 - 04 2008 - 07 2009 - 43 2010 - 06 2011 - 01 2012 - 04 2013 - 165 2014 - 07	[A4] Comentário: Mesma dúvida...da anterior ...

APÊNDICE 8- QUESTIONÁRIO COMPLETO

GUIA DE QUESTÕES/TÓPICOS				
N	Categoria	Questão ou tópico	Estrutura	Justificativa teórica ou metodológica
1	Identificação pessoal	Eu defino meu gênero como <input type="radio"/> feminino. <input type="radio"/> masculino. <input type="radio"/> outro.	Fechada e única escolha	<i>As pesquisas realizadas por Gatti, André (2011) reiteram a característica do gênero feminino como atuante na área da pedagogia, seja como docente ou coordenação pedagógica.</i>
2	Identificação pessoal	Minha faixa etária está entre <input type="radio"/> 21 a 30 anos. <input type="radio"/> 31 a 40 anos. <input type="radio"/> 41 a 50 anos. <input type="radio"/> 51 a 59 anos. <input type="radio"/> acima de 60 anos.	Fechada e única escolha	<i>Correlacionar a faixa etária com o ciclo de vida profissional Huberman (1995). Verificar quem está em cada fase.</i>
3	Identificação turma PDE	Sou da turma PDE de <input type="radio"/> 2.007 <input type="radio"/> 2.008 <input type="radio"/> 2.009 <input type="radio"/> 2.010 <input type="radio"/> 2.012 <input type="radio"/> 2.014	Fechada e única escolha	<i>Facilitar o agrupamento das respostas por ano e então localizar o participante para possível participação na fase 2</i>
4	Identificação área PDE	Participei do PDE na área de (a cada edição tivemos mudanças, marque a que você considera pertinente a seu projeto de intervenção). <input type="radio"/> Pedagogia <input type="radio"/> Gestão Escolar <input type="radio"/> Educação Profissional e Formação Docente <input type="radio"/> Educação Especial <input type="radio"/> Outra	Fechada e única escolha	<i>Identificar as áreas para chegar aos projetos e pedagogas que envolveram tecnologias para a fase 2</i>

(continua)

(continuação)

GUIA DE QUESTÕES/TÓPICOS				
N	Categoria	Questão ou tópico	Estrutura	Justificativa teórica ou metodológica
5	Identificação linhas PDE	<p>Mesmo sabendo que as linhas do PDE só foram estabelecidas em 2012 considero que meu PDE esteve na seguinte linha de estudo:</p> <p>() Práticas Pedagógicas na Escola Inclusiva () Fundamentos filosóficos, teóricos, legais e práticos da educação especial na perspectiva inclusiva () Avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais como mais um recurso para construção do processo de aprendizagem () Teoria e práticas educacionais para o atendimento dos alunos público-alvo da educação especial na perspectiva inclusiva () <i>Educação Especial e Tecnologia</i></p> <p>() Currículo e Formação para o mundo do trabalho () Trabalho, ciência e tecnologia: perspectiva de politécnica na Educação Profissional e Formação de Docentes – Normal em nível médio () A avaliação como compromisso com a aprendizagem de todos: desafios, conflitos e possibilidades () O Planejamento integrado nos Cursos da Educação Profissional e da Formação de Docentes () As políticas educacionais nacionais e estaduais no contexto histórico político do Estado Brasileiro, fundamentos, princípios e processos da Gestão Democrática da Educação () Educação básica: organização, financiamento, avaliação e indicadores educacionais () Diversidade, Currículo e Direitos Humanos () <i>Gestão Escolar: Tecnologias Educacionais e Educação Ambiental</i></p> <p>() Currículo, organização do trabalho pedagógico e papel do pedagogo na escola () Ensino, Aprendizagem e Avaliação () Articulação entre os segmentos de gestão da escola () <i>Pedagogia e Tecnologias Educacionais</i> () Desenvolvimento Educacional, Diversidade e Currículo</p> <p>() Outra</p>	<p>Única opção de escolha. Fechada em lista suspensa</p>	<p><i>Elencamos as linhas correspondentes as áreas em que pedagogos poderiam se inscrever: pedagogia, gestão escolar, EPT e formação docente e educação especial. Conforme documento oficial PDE linhas de estudos disponível no site.</i></p> <p><i>Selecionar as respostas considerando os que optaram pelas linhas que envolveram tecnologias.</i></p> <p><i>Assim identificamos se a implementação e o artigo final envolveram a discussão sobre tecnologias. Temos uma hipótese teórica aqui: nem sempre a formação na linha envolvendo a tecnologia promoveu práticas na cultura da escola.</i></p> <p><i>Nosso foco para a tese e fase 1 e 2 será nos respondentes referentes as linhas envolvendo tecnologias</i></p>
6	Atuação	<p>Atualmente atuo</p> <p>() na escola, como pedagogo (a), apenas com a segunda fase Ensino Fundamental. () na escola (colégio), como pedagogo (a), apenas com o Ensino Médio. () na escola (colégio), como pedagoga tanto com Ensino Fundamental como com o Ensino Médio. () na escola, como professor (a) do Ensino Fundamental. () na escola (colégio) como professor (a) da Formação Docente. () na escola (colégio) como professora da Educação Especial. () em um NRE. () na SEED. () outro .</p>	<p>Fechada e múltipla escolha</p>	<p><i>Mapear o local de atuação, considerando os aspectos da cultura da escola do ensino fundamental, do ensino médio e a que tem ambos. Selecionar apenas o que estão em escola para a fase dois.</i></p>

(continua)

(continuação)

GUIA DE QUESTÕES/TÓPICOS				
N	Categoria	Questão ou tópico	Estrutura	Justificativa teórica ou metodológica
7	Lotação	NRE a qual pertence Apucarana Área M. Norte Área Metropolitana Sul Assis Chateaubriand Campo Mourão Cascavel Cianorte Cornélio Procopio Curitiba Dois Vizinhos Francisco Beltrão Foz do Iguaçu Guarapuava Goioerê Irati Ivaiporã Jacarezinho Laranjeiras do Sul Loanda Londrina Maringá Paranaguá Paranavaí Pato Branco Ponta Grossa Pitanga Telêmaco Borba Toledo Umuarama União da Vitória Wenceslau Braz	Fechada e única escolha	Facilitar a localização dos respondentes para a fase 2
8	Tempo de carreira	Meu tempo de atuação especificamente como pedagogo (a) () menos de um ano () esporádico () 1 a 3 anos () 4 a 6 anos () 7 a 25 anos () 25 a 35 anos () 35 a 40 anos	Fechada e única escolha	Considerando as fases do ciclo de vida docente de Huberman (1995) Para o autor de: 1 a 3 Anos a fase corresponde a entrada o tateamento, como uma iniciação. 4 a 6 anos corresponde a estabilização e consolidação de um repertório pedagógico. 7 a 25 anos diversificação do repertório pedagógico já consolidado e questionamento. 25 a 35 anos serenidade partindo para um distanciamento afetivo e conservadorismo. 35 a 40 anos um desinvestimento que pode ser amargo ou sereno
9	Formação acadêmica inicial	Minha graduação foi em	aberta	Identificar se a formação inicial corresponde com a área de atuação
10	Formação acadêmica pós-graduação	Minha maior titulação na pós-graduação é () especialização () mestrado () doutorado	Fechada e única escolha	Identificar os níveis de formação acadêmica para fazer a seleção mais adequada para os objetivos da fase 2 da pesquisa

(continua)

(continuação)

GUIA DE QUESTÕES/TÓPICOS				
N	Categoria	Questão ou tópico	Estrutura	Justificativa teórica ou metodológica
11	Formação continuada	De quantos cursos participei nos últimos 5 anos com o tema tecnologia especificamente relacionando-a com as funções de pedagogo (a) como coordenador (a) pedagógico da escola? Escala de 0 a 10	Régua de escala entre 0 a 10	<i>Como referencial temos o documento resposta da SEED a solicitação sobre a lista de cursos. Conforme o documento afirma, os cursos para pedagogos são os mesmos para os professores pois, são considerados profissionais do magistério, ou seja, a especificidade do trabalho não é abordada.</i>
12	Formação continuada	Nos últimos 5 anos participei de cursos, palestras com o tema tecnologia junto com outros professores tratando especificamente da parte da docência? Escala de 0 a 10	Régua de escala de 0 a 10	<i>Conforme o documento oficial da SEED de 2007 a 2014 foram ofertados os seguintes cursos para todos os profissionais do magistério em relação as tecnologias:</i> <i>2007 – 04</i> <i>2008 – 07</i> <i>2009 – 43</i> <i>2010 – 06</i> <i>2011 – 01</i> <i>2012 – 04</i> <i>2013 – 165</i> <i>2014 – 07</i>
13	Formação Continuada	Quando reflito sobre as formações continuadas sobre tecnologia na escola das quais já participei, considero-as: () 1 com conceitos e explicações com modelos focando no conteúdo. () 2 práticas a partir de conceitos teóricos com treinos bem definidos para replicar na escola com uso de materiais instrucionais. () 2 com momentos para que a partir de problemas reais pudéssemos planejar tomada de decisões na escola. () 3 focadas no aspecto pessoal de nós pedagogos (as), ou seja, a relação pessoal com as tecnologias. () 4 foram por meio de observar outros pedagogos (as) mais experientes durante um tempo prolongado e depois aplicando na escola o que observamos. () 5 com maior parte reflexão no viés social das tecnologias visando transformar concepções sobre elas. () outra	Fechada única opção de escolha	<i>Fundamentamos a questão nos modelos conceituais de formação continuada descritos por Marcelo (1999, p.33-46): São eles:</i> <i>(1) Acadêmico, (2) tecnológico, (3) personalista, (4) prático, (5) social reconstrucionista.</i> <i>Observar que cada opção é relacionada a esses na ordem que estão aqui.</i>
14	Participação em grupo de discussão	Quanto a participar de um grupo de discussão que trate de formação continuada do pedagogo (a) e as tecnologias () gostaria de participar se for presencial. () gostaria de participar se for totalmente online. () gostaria de participar se for parte presencial e parte à distância. () gostaria de participar se for na escola. () não gostaria de participar.	Fechada única opção de escolha	<i>Definir o que desejam para planejar a segunda fase do trabalho empírico.</i>

(continua)

(continuação)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO				
1	Ética na pesquisa	Considerando que você como pedagogo (a) foi convidado (a) a participar dessa pesquisa, respondendo perguntas anteriores, com o objetivo de levantar as necessidades de formação continuada para pedagogos e pedagogas no que se refere a articulação das tecnologias na escola por parte dos pesquisadores do GEPPETE – UFPR sendo etapa preliminar para um grupo de formação-discussão, afirmo que () aceito que usem minhas respostas para pesquisa sem identificarem-me (anonimato). () aceito que usem minhas respostas para pesquisa identificando-me (identificada). () não aceito que usem minhas respostas para pesquisa. () aceito, que usem minhas respostas para pesquisa sem identificarem-me (anonimato) e se necessário continuar com entrevistas por e-mail () não aceito que usem minhas respostas para pesquisa e se necessário continuar com entrevistas por e-mail	Uma única escolha	<i>Baseado na ética em pesquisa páginas 91 a 102 de Lankshear e Nobel (2008).</i>
2	Identificação	Meu nome é	Aberta	Saber o nome do participante e se configurar como assinatura de aceite ou não de participação
3	Dúvidas quanto à pesquisa	Para dúvidas e comentários em relação à pesquisa entre em conosco em: misimonian@ufpr.br		Garantir que os participantes tenham acesso a qualquer resposta sobre a pesquisa.

conclusão

APÊNDICE 9 - GUIA DA ENTREVISTA ONLINE1

GUIA DE ENTREVISTA ONLINE				
Aqui inicia a entrevista online – questões que poderão levar a diálogos assíncronos via e-mail com os participantes respondentes para complementar as respostas.				
<i>Complete as afirmações com suas opiniões. Lembrando que não existe uma resposta correta!</i>				
1	Formação Continuada com e sobre tecnologias	Considero que as formações continuadas que tem me sido ofertadas sobre e com tecnologias no que se refere ao meu trabalho como pedagogo(a)...	Aberta	<i>Fundamentar a discussão dos dados com base na prática</i>
2	Atuação como pedagogo e tecnologias após término do PDE	Minhas ações como pedagogo (a) na escola para a articulação das tecnologias desde que finalizei o PDE estão relacionadas a...	Aberta	<i>Responder a subpergunta 1 e atingir o objetivo 1</i>
3	Atuação como pedagogo orientador de professores e as tecnologias	Como pedagogos (as) uma de nossas tarefas consistem em orientar estudantes, formar continuamente os professores na escola e integrar a comunidade escolar. Quando penso que isso tem envolvido o uso das tecnologias então...	Aberta	<i>Identificar como pensam sobre as tecnologias na escola, sendo a base para a estruturação da fase 2 do trabalho empírico.</i> <i>Saberes práticos (AUTOR)</i>
4	Formação Continuada e Tecnologias	O que preciso como formação continuada ou apoio, como pedagogo (a), para articular as tecnologias na escola ...	Aberta	<i>Pergunta relacionada ao objetivo 2 e subpergunta 2. Subpergunta 2: a partir das vozes de pedagogos egressos do PDE, estes participantes de um grupo de discussão bimodal, quais os elementos que surgem e que correlacionados as ações categorizadas são estruturantes para um processo de formação continuada centrado na cultura da escola? Objetivo específico 2: Elencar os elementos que podem indicar um processo de formação continuada para a articulação das tecnologias na cultura da escola baseado nas vozes dos (as) pedagogos (as).</i>
	Interação com os respondentes	Quer fazer algum comentário ou pergunta? Entraremos em contato por e-mail para responder.	Aberta	<i>Abrir para o diálogo com os participantes</i>
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO				
1	Ética na pesquisa	Considerando que você como pedagogo (a) foi convidado (a) a participar dessa pesquisa, respondendo perguntas anteriores, com o objetivo de levantar as necessidades de formação continuada para pedagogos e pedagogas no que se refere a articulação das tecnologias na escola por parte dos pesquisadores do GEPPETE – UFPR sendo etapa preliminar para um grupo de formação-discussão, afirmo que () aceito que usem minhas respostas para pesquisa sem identificarem-me (anonimato). () aceito que usem minhas respostas para pesquisa identificando-me (identificada). () não aceito que usem minhas respostas para pesquisa. () aceito, que usem minhas respostas para pesquisa sem identificarem-me (anonimato) e se necessário continuar com entrevistas por e-mail () não aceito que usem minhas respostas para pesquisa e se necessário continuar com entrevistas por e-mail	Uma única escolha	<i>Baseado na ética em pesquisa páginas 91 a 102 de Lankshear e Nobel (2008).</i>
2	Identificação	Meu nome é	Aberta	Saber o nome do participante e se configurar como assinatura de aceite ou não de participação
3	Dúvidas quanto à pesquisa	Para dúvidas e comentários em relação à pesquisa entre em conosco em: misimonian@ufpr.br		Garantir que os participantes tenham acesso a qualquer resposta sobre a pesquisa.

APÊNDICE 10 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Prezada(a) XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX solicitamos por meio desse Termo de Consentimento Livre Esclarecido sua colaboração, voluntária, sem ônus, sem bônus e sem riscos, em participar de uma entrevista a ser realizada como parte da pesquisa de Doutorado de Michele Simonian, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná que está sob orientação da Professora Doutora Gláucia da Silva Brito.

DESCRIÇÃO: Iniciamos em 2014 uma pesquisa de doutorado tendo como participantes pedagogos e pedagogas para verificar suas necessidades de formação no que se refere à articulação das tecnologias na escola. Atualmente o projeto de tese intitula-se: Formação continuada do pedagogo: elementos estruturantes para a articulação das tecnologias na cultura da escola. Busca responder o seguinte questionamento: A partir das vozes de pedagogos e pedagogas experientes quais elementos surgem ao estabelecermos a relação entre os desafios vivenciados com as tecnologias na cultura da escola e o que estes profissionais afirmam necessitar como processo de formação continuada? E agora em 2016 chegamos à fase em que contamos com sua contribuição voluntária e sem riscos respondendo algumas perguntas com o seguinte objetivo: complementar dados oficiais referentes as formações continuadas com tecnologia ofertadas pela SEED no interstício 2007 e 2014. As informações coletadas serão utilizadas exclusivamente para esta pesquisa e subprodutos da mesma.

DIREITOS COMO PARTICIPANTE VOLUNTÁRIA ENTREVISTADA: Você como participante voluntária tem o direito de interromper a qualquer momento a entrevista que será realizada presencialmente e gravada deixando de responder alguma (s) pergunta (s) ou até mesmo cancelando-a por completo e/ou ainda solicitando o áudio gravado. O fato de assinar esse termo não a obriga a participar da pesquisa. A qualquer momento você poderá solicitar esse termo.

RISCOS NA PARTICIPAÇÃO: A abordagem empregada durante a entrevista não acarreta nenhum risco a você como participante, reiterando que você tem o direito de interromper a qualquer momento a entrevista deixando de responder alguma (s) pergunta (s) ou até mesmo cancelando-a por completo. Destacamos que não há riscos quanto à sua identidade e que um pseudônimo será atribuído a seu nome verdadeiro. Dessa forma, qualquer informação divulgada no relatório da tese ou publicação, não conterá o seu nome verdadeiro, e sim o fictício, sendo que a sua identidade como participante será preservada totalmente.

BENEFÍCIOS NA PARTICIPAÇÃO: A sua participação na entrevista não implicará em nenhum bônus como participante, estando também, livre de qualquer ônus. Está garantido o direito a todas as informações desejadas por você referente à pesquisa, antes, durante e depois da realização da mesma. Além disso, sua participação voluntária e sem ônus ou bônus contribuirá para a compreensão das necessidades de formação continuada de pedagogos em tecnologias na rede pública de ensino.

PARA DÚVIDAS SOBRE A PESQUISA: em caso de perguntas complementares ao

estudo você poderá entrar em contato com a pesquisadora orientadora Professora Doutora Glaucia da Silva Brito pelo e-mail glaucia@ufpr.br.

Eu, _____ li o texto acima e compreendi a natureza e objetivo do estudo ao qual fui convidado(a) a participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação no estudo a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem que esta decisão afete a qualquer um dos demais participantes. Eu entendi que as despesas com a realização da pesquisa não são de minha responsabilidade, bem como que minha participação neste projeto é voluntária.

Concordo e confirmo minha participação neste estudo.

Curitiba, _____ de _____ de 2016.

Assinatura da voluntária participante

Pesquisadora entrevistadora: Michele Simonian
misimonian@ufpr.br

Você deve guardar uma cópia desse formulário.

Termo de Livre Consentimento Esclarecido redigido respeitando a ética em pesquisa em educação tendo como fundamentação (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p.91-102).
LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. Pesquisa Pedagógica: do projeto à implementação. Porto Alegre: Artmed, 2008.

APÊNDICE 11–ENTREVISTA ONLINE EXEMPLO DE DIÁLOGO

22/11/2017

Zimbra

De : Michele Simonian <misimonian@ufpr.br>

Qua, 13 de Jul de 2016 13:04

Assunto : Re: Pesquisa pedagogos

Para : [redacted]
[redacted]@seed.pr.gov.br>

Puxa [redacted] que bom saber! Então já está aqui seu nome para a próxima etapa!

Você mora em qual cidade?

De: [redacted]@seed.pr.gov.br>

Para: "Michele Simonian" <misimonian@ufpr.br>

Enviadas: Segunda-feira, 13 de junho de 2016 20:56:12

Assunto: Pesquisa pedagogos

Olá Michele, gostei muito da sua proposta e o direcionamento da sua pesquisa. Esse assunto é de meu interesse de estudo. Desde a especialização pela UFPR, em Mídias na Educação em 2010, nunca mais parei de estudar a respeito das tecnologias educacionais, meu TCC foi em relação o uso da internet na prática pedagógica do pedagogo. Fiz meu Projeto de Intervenção do PDE (2014) nessa linha de estudo e hoje desenvolvo formação com os professores da escola em que trabalho a respeito. A formação dos professores para o uso das tecnologias não pode ser apenas voltado para a utilização técnica, instrumental. Mas sim uma formação que esteja voltado ao uso pedagógica das ferramentas digitais. E, o pedagogo ao meu entender, tem que conhecer, estudar e utilizar em sua prática, para que possa auxiliar mediar e acompanhar o professor em um planejamento que utilize as tecnologias. Gostaria de fazer parte com certeza desse grupo de discussão. Obrigada
Abraços

[redacted]
Pedagoga
[redacted]@seed.pr.gov.br

Em 13/06/2016 às 19:45 horas, "Michele Simonian" <misimonian@ufpr.br> escreveu:

Olá pedagogo(a)! Tudo bem?

Iniciamos uma pesquisa com pedagogos e pedagogas em 2014 para verificar suas necessidades de formação no que se refere à articulação das tecnologias na escola. Agora em 2016 chegamos à fase em que contamos com sua contribuição respondendo algumas perguntas que nos ajudarão a estruturar um grupo de discussão e formação destinado a vocês, sim isso mesmo! Um grupo de discussão e formação ofertado pelo GEPPETE- UFPR!

Importante! Sabemos como nosso dia a dia na escola é bem atarefado, não é mesmo? Então para responder você empenhará no máximo 5 minutos de seu tempo. Podemos contar com você? Segue o link para participar: goo.gl/forms/m1HMNq1AMq10Jngx1

Nós do GEPPETE- UFPR desde já agradecemos e em breve nos vemos no grupo de discussão-formação!

Para saber mais sobre nós acesse:

www.sacod.ufpr.br/portal/comunicacao/grupos-de-pesquisa/gepete/

https://correo.ufpr.br/h/printmessage?id=C:2328&tz=America/Sao_Paulo

3/6

Zimbra

misimonian@ufpr.br

Re: Re: Pesquisa pedagogos

De : [redacted]
[redacted]@seed.pr.gov.br

Qua, 13 de Jul de 2016 21:29

Assunto : Re: Re: Pesquisa pedagogos**Para :** Michele Simonian <misimonian@ufpr.br>

Olá, moro em Apucarana. O NRE também é de Apucarana.
Obrigada

[redacted]
Pedagoga

[redacted]@seed.pr.gov.br

Em 13/07/2016 às 13:04 horas, "Michele Simonian" <misimonian@ufpr.br> escreveu:
Puxa [redacted] que bom saber! Então já está aqui seu nome para a próxima etapa!

Você mora em qual cidade?

De : [redacted]@seed.pr.gov.br**Para :** "Michele Simonian" <misimonian@ufpr.br>**Enviadas:** Segunda-feira, 13 de junho de 2016 20:56:12**Assunto:** Pesquisa pedagogos

Olá Michele, gostei muito da sua proposta e o direcionamento da sua pesquisa. Esse assunto é de meu interesse de estudo. Desde a especialização pela UFPR, em Mídias na Educação em 2010, nunca mais parei de estudar a respeito das tecnologias educacionais, meu TCC foi em relação o uso da internet na prática pedagógica do pedagogo. Fiz meu Projeto de Intervenção do PDE (2014) nessa linha de estudo e hoje desenvolvo formação com os professores da escola em que trabalho a respeito. A formação dos professores para o uso das tecnologias não pode ser apenas voltado para a utilização técnica, instrumental. Mas sim uma formação que esteja voltado ao uso pedagógica das ferramentas digitais. E, o pedagogo ao meu entender, tem que conhecer, estudar e utilizar em sua prática, para que possa auxiliar mediar e acompanhar o professor em um planejamento que utilize as tecnologias. Gostaria de fazer parte com certeza desse grupo de discussão.
Obrigada
Abraços

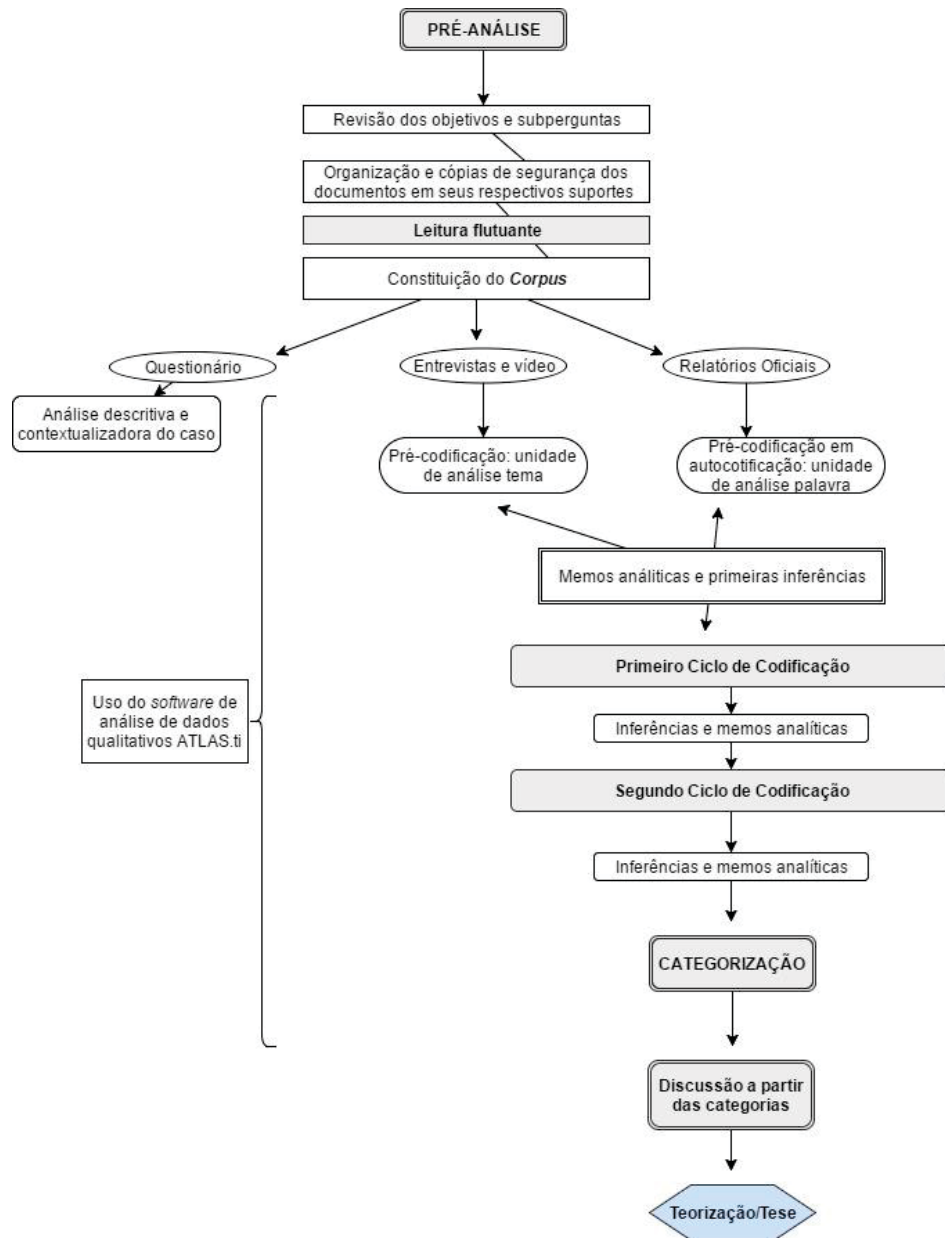
[redacted]
Pedagoga

[redacted]@seed.pr.gov.br

Em 13/06/2016 às 19:45 horas, "Michele Simonian" <misimonian@ufpr.br> escreveu:

Olá pedagogo(a)! Tudo bem?

APÊNDICE 13 – ESTRUTURA ETAPAS DE ANÁLISE



FONTE: A autora (2016)

**APÊNDICE 14 – DADOS DO ESTUDO DE CASO QUE CORROBORARAM
COM A PESQUISA EXPLORATÓRIA**

	ANO	1 a 3	4 a 7	Mais de 7	Nenhum
De quantos cursos (da seed ou não) participei nos últimos 5 anos com o tema tecnologia junto com outros professores tratando especificamente da parte da docência?	2007	04	01	04	03
	2008	07	-	03	01
	2009	11	04	04	01
	2010	09	04	03	04
	2012	08	02	01	01
	2014	11	09	04	-
	TOTAIS	50	20	19	10

	ANO	1 a 3	4 a 7	Mais de 7	Nenhum
De quantos cursos (da seed ou não) participei nos últimos 5 anos com o tema tecnologia especificamente relacionando-a com as funções de pedagogo (a) como coordenador (a) pedagógico?	2007	05	01	01	05
	2008	02	03	-	06
	2009	08	01	01	10
	2010	11	02	01	06
	2012	04	-	01	07
	2014	05	02	02	15
	TOTAIS	35	09	06	49

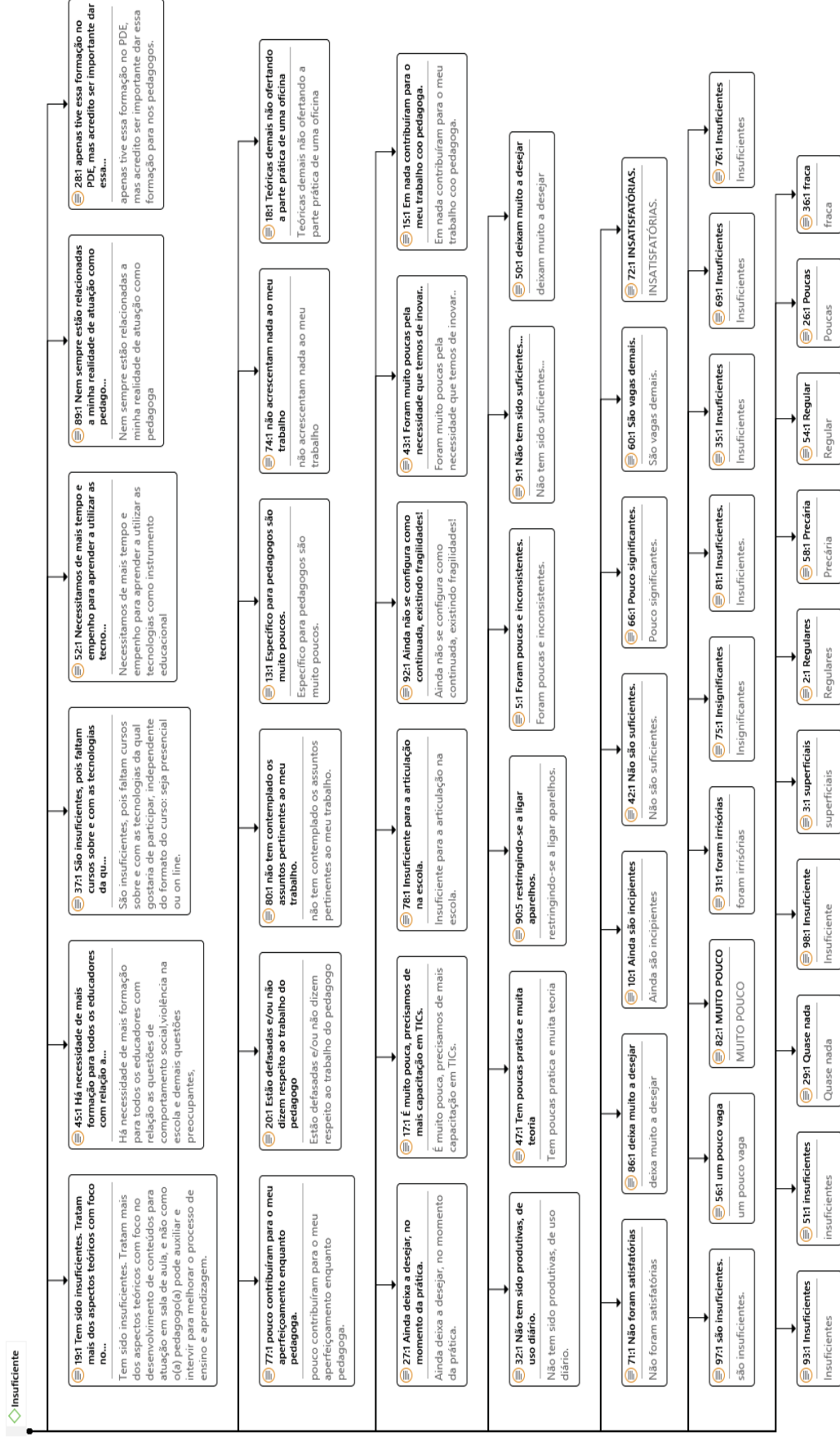
Questão	Respostas Categorizadas	Definição teórica Pérez Gómez (1997) e Marcelo (1999)	Pedagogos
Quando reflito sobre as formações continuadas sobre tecnologia na escola das quais já participei, considero-as:	<i>com conceitos e explicações com modelos focando no conteúdo</i>	Orientação acadêmica – com a característica da abordagem enciclopédica com ênfase nos conteúdos;	14
	<i>com momentos para que a partir de problemas reais pudéssemos planejar tomada de decisões na escola.</i>	Orientação tecnológica - compreendendo o professor como um técnico, portanto sendo necessário domínio de competências para controle de qualidade, um foco behaviorista	24
	<i>práticas a partir de conceitos teóricos com treinos bem definidos para replicar na escola com uso de materiais instrucionais</i>	Orientação tecnológica - compreendendo o professor como um técnico, portanto sendo necessário domínio de competências para controle de qualidade, um foco behaviorista	25
	<i>focadas no aspecto pessoal de nós pedagogos (as), ou seja, a relação pessoal com as tecnologias</i>	Orientação personalista - enfatizando o caráter pessoal, sendo mais importante a autodescoberta e tomada de consciência, ficando em segundo plano o aprender a ensinar e o refletir sobre o ensinar;	08
	<i>foram por meio de observar outros pedagogos (as) mais experientes durante um tempo prolongado e depois aplicando na escola o que observamos</i>	Orientação; Orientação prática – aprender a ensinar considerando o observar grandes mestres em sua atuação com origem liberal e no pragmatismo americano, grandemente fundamentado em Dewey;	02
	<i>com maior parte reflexão no viés social das tecnologias visando transformar concepções sobre elas</i>	Orientação social-reconstrucionista – mantendo relação estreita com a teoria crítica aplicada ao currículo e ao ensino, sendo que o principal objetivo consiste na transformação nas concepções dos (as) professores (as) voltada para a indagação, e reflexão.	15
	Outra	Outra	11

FONTE: A autora (2016).

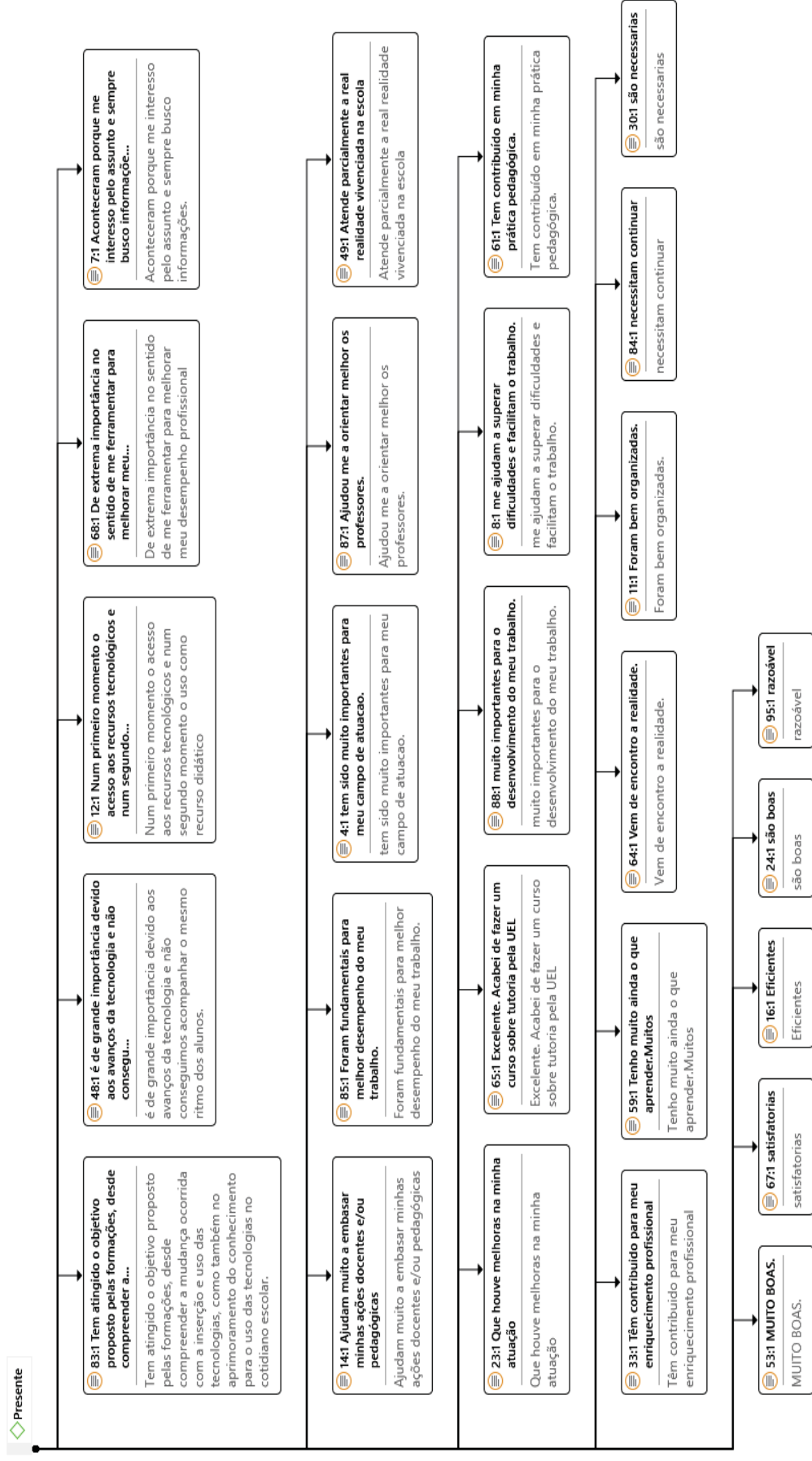
REINCIDÊNCIAS CÓDIGOS FORMAÇÕES OFERTADAS



FONTE: A autora usando ATLAS.ti versão 8 (2017).



FONTE: A autora usando ATLAS.ti versão 8 (2017).



FONTE: A autora usando ATLAS.ti versão 8 (2017).

**APÊNDICE 12 – QUADRO SOBRE VÍDEO: 32 EXPERIÊNCIAS COM
TECNOLOGIAS**

AÇÃO	TEMA	MUNICÍPIO
Língua Portuguesa e registro da cultura local	Recomendação das Almas	Santana do Itararé
Alfabetização de Jovens e Adultos via <i>software</i>	Luz das Letras	Curitiba
Pesquisa na internet e Tv Multimídia com pais e alunos	Redescobrimos a América Latina - Gincana	Cascavel
Colaboração e em formação de professores do PDE na modalidade EaD	Encurtando as distâncias	Campo Mourão
CRTE ajudando com orientações e formações para inserir as TIC no plano de aula e na aula	TV multimídia professor ensina e aprende	Ibaiti
Os pais e a internet	Escola Aberta – cursos para inclusão dos pais	Nova Esperança do Sudoeste
Uso do Geogebra com professores do PDE	A matemática está em tudo o que vejo	Cianorte
Uso de um site específico para estudantes surdos	Um site muito especial	Irati
Formação dos licenciandos para usar a TV multimídia	Futuros professores de Geografia	Francisco Beltrão
Como se deu a construção do projeto em que busca-se a colaboração entre os professores na criação dos OaC's	OaC's Objetos de aprendizagem colaborativa	Pato Branco
	Com <i>software</i> livre também sou livre	Guarapuava
Uso da internet em uma escola do campo em um assentamento, buscando a integração entre a prática agrícola e a pesquisa sobre as técnicas na internet.	Agricultura no quintal e na internet	Ortigueira
Estudantes repetentes sendo monitores nos laboratórios de informática junto aos professores como meio de resgate da autoestima e não evasão	Os monitores de Foz do Iguaçu	Foz do Iguaçu
Uso de webquest para estudantes surdos e ouvintes na aula de inglês	Internet, my friend	Jandaia do Sul
Uso da internet com estudantes para a preservação e divulgação da cultura Guarani	Sabedoria Guarani	Aldeia Indígena Araçáí

Continua

AÇÃO	TEMA	MUNICÍPIO
A chegada dos computadores para a composição do laboratório de informática na escola. Curso de inclusão digital	Internet chega à Ilha das Peças	Ilha das Peças
Estudantes gravando vídeo para explicar aprendizagem de conteúdos da geografia. Iniciativa dos estudantes que leva a mudança da prática da professora.	Um telejornal para aprender geografia	Janiópolis
Estudantes do terceiro ano em um projeto com três disciplinas: sociologia, matemática e português analisando os aspectos da família, indivíduo e trabalho	O rap de Jataízinho	Jataízinho
Curso técnico em meio ambiente realizando visitas técnicas e usando a fotografia e o vídeo para registros e compartilhamentos	Geografia ao vivo e a cores	Ponta Grossa
Registro em fotografia da história da cidade	Álbum digital de Laranjeiras	Laranjeiras do Sul
A professora de língua portuguesa e literatura scanou os livros de literatura infanto-juvenil e trabalho com eles utilizando a TV multimídia.	Livro na TV, um novo olhar na literatura	Paranavaí
Parceria com o MEC, UNICEF e SEED para a abertura das escolas nos finais de semana usando a inclusão digital como estratégia de trabalho por meio de oficinas de informática para a comunidade.	Escola Aberta e inclusão digital	São José dos Pinhais
Trabalho do NRE para com as escolas no sentido da ajuda pedagógica e técnica sobre a TV Paulo Freire como meio formativo dos professores. Aqui os pedagogos aparecem como sendo ajudados pela TV para liderar as reuniões pedagógicas e momentos formativos na escola.	NRE na divulgação da TV Paulo Freire	Pitanga
Filme no ensino de artes – produção cinematográfica pelos estudantes.	Uma saga estudantil	Santo Antônio da Platina
Site das escolas sendo construído com a ajuda do NRE para divulgação das escolas e interligação das equipes.	Na internet nenhuma escola fica distante	Toledo
Professores criando Objetos Educacionais para uso com a TV multimídia com o apoio do CRTE	O Noroeste é digital	Loanda
Tv multimídia nas aulas e com pesquisa na internet com estudantes do Ensino Fundamental II	No começo assusta, mas depois...	União da Vitória
Língua portuguesa e o hipertexto para o trabalho com a intertextualidade	Caminhos da Literatura interativa	Maringá

Continua

AÇÃO	TEMA	MUNICÍPIO
Laboratório de Informática na aula de Inglês	Aprendendo inglês para Valer	Altonia
A inclusão do Laboratório de Informática e a TV multimídia na escola	Educação digital na terra Kaingang	Manoel Ribas
A TV Paulo Freire como meio de socialização dos trabalhos dos professores à formação dos professores e a regionalidade.	TV Paulo freire	Cambé

FONTE: A Autora com base no vídeo institucional 32 maneiras de ver as tecnologias na educação (2016).

APENDICE 15 – CÓDIGOS E SUBCATEGORIAS QUE ORIGINARAM AS CATEGORIAS

CÓDIGOS E SUBCATEGORIAS QUE ORIGINARAM AS CATEGORIAS					
Show codes in group ASPECTO PESSOAL					
	Name	Grounded	Dens...	Groups	Created by
●	◇ Autoavaliação	<div></div>	22	1 [ASPECTO PESSOAL] [PENSAR TECNOLOGIA E PEDAGOGO]	Michele
○	◇ Cognitivo	<div></div>	15	0 [ASPECTO PESSOAL] [NECESSIDADES FORMATIVAS]	Michele
○	◇ Emoções	<div></div>	15	0 [ASPECTO PESSOAL] [PENSAR TECNOLOGIA E PEDAGOGO]	Michele
●	◇ Individual_autonoma	<div></div>	13	0 [AÇÕES NA ESCOLA] [ASPECTO PESSOAL]	Michele
○	◇ Pessoal	<div></div>	4	0 [AÇÕES NA ESCOLA] [ASPECTO PESSOAL]	Michele
Show codes in group CONDIÇÕES DE TRABALHO					
	Name	Grounded	Dens...	Groups	Created by
●	◇ Infraestrutura	<div></div>	29	0 [CONDIÇÕES DE TRABALHO] [PENSAR TECNOLOGIA E PEDAGOGO]	Michele
Show codes in group FORMAÇÕES RECEBIDAS					
	Name	Grounded	Dens...	Groups	Created by
○	◇ Inovação	<div></div>	1	0 [FORMAÇÕES RECEBIDAS] [NECESSIDADES FORMATIVAS]	Michele
○	◇ Condições da Formação	<div></div>	2	0 [FORMAÇÕES RECEBIDAS] [NECESSIDADES FORMATIVAS] [PENSAR	Michele
○	◇ Especificidades do Pe...	<div></div>	8	0 [FORMAÇÕES RECEBIDAS] [NECESSIDADES FORMATIVAS] [PENSAR	Michele
●	◇ Ausente	<div></div>	22	0 [FORMAÇÕES RECEBIDAS]	Michele
●	◇ Presente	<div></div>	26	0 [FORMAÇÕES RECEBIDAS]	Michele
●	◇ Insuficiente	<div></div>	50	0 [FORMAÇÕES RECEBIDAS]	Michele
●	◇ Considero que as for...	<div></div>	99	0 [FORMAÇÕES RECEBIDAS] [QUESTÕES ENTREVISTA]	Michele
Show codes in group AÇÕES NA ESCOLA					
	Name	Grounded	Dens...	Groups	Created by
○	◇ Currículo	<div></div>	2	0 [AÇÕES NA ESCOLA]	Michele
○	◇ Orientação pais e com...	<div></div>	2	0 [AÇÕES NA ESCOLA]	Michele
○	◇ Pessoal	<div></div>	4	0 [AÇÕES NA ESCOLA] [ASPECTO PESSOAL]	Michele
○	◇ Nenhuma ação na esc...	<div></div>	4	0 [AÇÕES NA ESCOLA]	Michele
○	◇ Aprendizagem	<div></div>	6	0 [AÇÕES NA ESCOLA] [PENSAR TECNOLOGIA E PEDAGOGO]	Michele
●	◇ Incentivo aos professo...	<div></div>	6	0 [AÇÕES NA ESCOLA]	Michele
○	◇ Orientação dos estuda...	<div></div>	7	0 [AÇÕES NA ESCOLA]	Michele
●	◇ Pouca ação na escola	<div></div>	10	1 [AÇÕES NA ESCOLA] [PENSAR TECNOLOGIA E PEDAGOGO]	Michele
○	◇ Ensino	<div></div>	11	0 [AÇÕES NA ESCOLA]	Michele
●	◇ Individual_autonoma	<div></div>	13	0 [AÇÕES NA ESCOLA] [ASPECTO PESSOAL]	Michele
●	◇ Organização e Funcio...	<div></div>	29	0 [AÇÕES NA ESCOLA]	Michele
●	◇ Orientação dos profes...	<div></div>	29	0 [AÇÕES NA ESCOLA]	Michele

continua

CÓDIGOS E SUBCATEGORIAS QUE ORIGINARAM AS CATEGORIAS						
Show codes in group PENSAR TECNOLOGIA E PEDAGOGO						
	Name	Grounded	▲	Dens...	Groups	Created by
<input type="radio"/>	◆ Condições da Formação	<div><div></div></div>	2	0	[FORMAÇÕES RECEBIDAS] [NECESSIDADES FORMATIVAS] [F	Michele
<input type="radio"/>	◆ Aprendizagem	<div><div></div></div>	6	0	[AÇÕES NA ESCOLA] [PENSAR TECNOLOGIA E PEDAGOGO]	Michele
<input type="radio"/>	◆ Especificidades do Pe...	<div><div></div></div>	8	0	[FORMAÇÕES RECEBIDAS] [NECESSIDADES FORMATIVAS] [F	Michele
<input checked="" type="radio"/>	◆ Pouca ação na escola	<div><div></div></div>	10	1	[AÇÕES NA ESCOLA] [PENSAR TECNOLOGIA E PEDAGOGO]	Michele
<input type="radio"/>	◆ Emoções	<div><div></div></div>	15	0	[ASPECTO PESSOAL] [PENSAR TECNOLOGIA E PEDAGOGO]	Michele
<input checked="" type="radio"/>	◆ Autoavaliação	<div><div></div></div>	22	1	[ASPECTO PESSOAL] [PENSAR TECNOLOGIA E PEDAGOGO]	Michele
<input checked="" type="radio"/>	◆ Infraestrutura	<div><div></div></div>	29	0	[CONDIÇÕES DE TRABALHO] [PENSAR TECNOLOGIA E PED	Michele
Show codes in group NECESSIDADES FORMATIVAS						
	Name	Grounded	▲	Dens...	Groups	Created by
<input type="radio"/>	◆ qualquer modalidade	<div><div></div></div>	1	0	[NECESSIDADES FORMATIVAS]	Michele
<input type="radio"/>	◆ Básica	<div><div></div></div>	1	0	[NECESSIDADES FORMATIVAS]	Michele
<input type="radio"/>	◆ Inovação	<div><div></div></div>	1	0	[FORMAÇÕES RECEBIDAS] [NECESSIDADES FORMATIVAS]	Michele
<input type="radio"/>	◆ Condições da Formação	<div><div></div></div>	2	0	[FORMAÇÕES RECEBIDAS] [NECESSIDADES FORMATIVAS] [F	Michele
<input type="radio"/>	◆ Semi-presencial	<div><div></div></div>	2	0	[NECESSIDADES FORMATIVAS]	Michele
<input type="radio"/>	◆ Momentos de Discuss...	<div><div></div></div>	4	0	[NECESSIDADES FORMATIVAS]	Michele
<input type="radio"/>	◆ Online	<div><div></div></div>	5	0	[NECESSIDADES FORMATIVAS]	Michele
<input type="radio"/>	◆ Teórico Prático	<div><div></div></div>	6	0	[NECESSIDADES FORMATIVAS]	Michele
<input type="radio"/>	◆ Especificidades do Pe...	<div><div></div></div>	8	0	[FORMAÇÕES RECEBIDAS] [NECESSIDADES FORMATIVAS] [F	Michele
<input type="radio"/>	◆ Coletivo	<div><div></div></div>	10	0	[NECESSIDADES FORMATIVAS]	Michele
<input type="radio"/>	◆ Cognitivo	<div><div></div></div>	15	0	[ASPECTO PESSOAL] [NECESSIDADES FORMATIVAS]	Michele
<input type="radio"/>	◆ Prática	<div><div></div></div>	22	0	[NECESSIDADES FORMATIVAS]	Michele
<input checked="" type="radio"/>	◆ O que preciso como f...	<div><div></div></div>	99	0	[NECESSIDADES FORMATIVAS] [QUESTÕES ENTREVISTA]	Michele

FONTE: A autora usando ATLAS.ti versão 8 (2017).

ANEXOS

**ANEXO1 – RESPOSTA DA SEED REFERENTE À SOLICITAÇÃO DE DADOS
DOS PEDAGOGOS E PEDAGOGAS PARTICIPANTES DO PDE E
AUTORIZAÇÃO PARA ENTREVISTAS**

**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE POLÍTICAS E TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS
COORDENAÇÃO DE ARTICULAÇÃO ACADÊMICA**



Folha de Despacho

Protocolo: 13.823.968-3

A CFC/ SEED

Assunto: informações e autorização de entrevista com pedagogos egressos do PDE.

Michele Simonian encaminhou Requerimento a esta Pasta solicitando informações e autorização para realizar entrevista com pedagogos egressos do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE).

O projeto de pesquisa tem como foco a formação continuada dos pedagogos para a articulação das tecnologias na escola para a efetivação da pesquisa solicita informações sobre quais cursos de formação continuada foram ofertados especificamente para os pedagogos no que se refere ao uso de tecnologias, referente ao período de 2007 a 2014, com carga horária e conteúdo que foi ministrado e informações de dados do pedagogo egresso do PDE (nome, email, NRE a que pertence, Linha de Estudo, natureza do Projeto, Instituição de ensino Superior e Orientados).

A requerente formalizou Carta de Apresentação da Instituição de Ensino Superior, Declaração comprovando o vínculo com a Universidade Federal do Paraná, Projeto de Pesquisa, Termo de Compromisso e Confidencialidade.

A Coordenação de Articulação Acadêmica – CAA informa que foi encaminhado via e-mail (fl. 25), à requerente, Planilha contendo nome do professor PDE, IES e NRE, das turmas referentes aos anos de 2007, 2008, 2009, 2010 e Planilha contendo nome do Professor PDE, IES, NRE e Linhas de Estudos das turmas referentes aos anos 2012, 2013 e 2014. Ressalta que a Linha de Estudo foi construída a partir de 2012, dados pessoais não estão disponíveis a esta Coordenação, assim como

Orientadores, natureza do projeto e IES estão disponíveis nos Cadernos PDE, na página do Portal Dia a Dia Educação, endereço eletrônico

<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/moodle/conteudo/conteudo.php?conteudo=615>.

No que se refere às informações solicitadas sobre os cursos de formação continuada que foram ofertados especificamente para os pedagogos no que se refere ao uso de tecnologias, no período de 2007 a 2014, a Coordenação de Articulação Acadêmica encaminha o presente protocolado à Coordenação de Formação Continuada – CFC para manifestação em face à competência.

Após, retorne para prosseguimento.

Curitiba, 29 de outubro de 2015.

Dolores Follador
Dolores Follador

Coordenação de Articulação Acadêmica/SEED
Decreto nº 1651/15

De acordo.

Ediquiel Menta
Ediquiel Menta
Diretoria de Políticas e Tecnologias
Educacionais

Rua Salvador de Ferrante, 1651 | Boqueirão | 81670-390 | Curitiba | Paraná | Brasil | Fone: [41] 3277 735

Recebido em

10 / 11 / 2015
mm

ANEXO 2 - COMPROVANTE DE COMPRA DA LICENÇA E CERTIFICAÇÃO STUDENT TRAINEE E STUDENT JUNIOR (2017)



MICHELE SIMONIAN
MOYZES GUTZTEIN, 1115
81925180 CURITIBA
Paraná
Brasil

FATURA

Nº de referência:	89005734	Data da fatura:	18/03/2016
<small>(obrigatório em todas as consultas)</small>		Número da fatura:	AKD-73646797634

DETALHES DA FATURA

Nº	Nome do produto	Entrega	Preço por unidade	Quant.	Preço
1	Licença de estudante do ATLAS.ti (extensão) (PC + Mac) <small>Para uso pessoal no contexto dos estudos acadêmicos do detentor da licença. Todos os outros usos são proibidos. A licença para uso do programa termina assim que a matrícula a tempo inteiro já não é mantida. As licenças de estudante são licenças "pessoais" e não podem ser instaladas ou usadas em uma estação de trabalho detida ou controlada por uma instituição ou organização. Não podem ser usadas em qualquer tipo de contexto comercial ou contexto fora da aprendizagem acadêmica pessoal do licenciado.</small>	eletrônica	R\$ 304,77	1	R\$ 304,77

Total: R\$ 304,77

Salvo indicação contrária, a data de entrega corresponde à data de cobrança.

DETALHES DO PAGAMENTO

Seu cartão de crédito (xxxxxxxxxxxx3477) foi autorizado. O débito no extrato do cartão de crédito aparecerá em nome de "CBA*ATLAS.ti".

Nota Importante:

Pagamentos com cartão de crédito não podem ser cobrados em Reais. Por isso, as transações serão realizadas em dólares americanos (USD) e impostos e taxas adicionais podem ser aplicadas.

Além do preço indicado na fatura, será cobrado o Imposto sobre Operações Financeiras (IOF), à taxa atual de 6,38%, para pagamentos com cartão de crédito.

- 1 -

A cleverbridge, Inc. é a responsável pelo registro desta transação.
Gersonstr. 43-65, 50670, Colônia, Alemanha

Presidente do Conselho Fiscal:
Dr. Michael Inhester

Gerência:
Christian Blume, Dieter Dehke, Martin Trzaskalik,
Craig Vodnik

Vara de registros: Fórum de Colônia / HRB 58900
VAT ID (CNPJ): DE244822480
CPF/CNPJ 215/5808/2782

Informações bancárias:
Titular da conta: cleverbridge AG
Nº da conta: 2071645
Código do banco: 37070060
Nome do banco: Deutsche Bank
IBAN: DE83370700600207164500
BIC: BFSW33HAN



CERTIFICATE

ATLAS.ti STUDENT TRAINER-FIRST-STEP INSTRUCTION

THIS CERTIFICATE IS AWARDED TO:

Michele Simonian Dÿck

*for satisfactorily meeting the requirements to become a
"Certified ATLAS.ti Student Trainer"*

Madrid, March 3rd, 2017

Place, date


Neringa Kalpokaite,
Manager Certification Program



CERTIFICATE

ATLAS.ti PROFESSIONAL TRAINER - JUNIOR

THIS CERTIFICATE IS AWARDED TO:

Michele Simonian Dÿck

*for satisfactorily meeting the requirements to become a
"Certified ATLAS.ti Professional Trainer - Junior"*

Madrid, April 6th, 2017

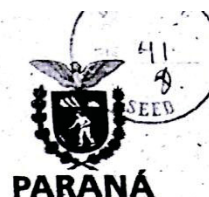
Place, date


Neringa Kalpokaite,
Manager Certification Program



ANEXO 3 – RESPOSTA DA SEED REFERENTE À SOLICITAÇÃO DE DADOS
DOS CURSOS OFERTADOS EXCLUSIVAMENTE PARA PEDAGOGOS E
PEDAGOGAS EM RELAÇÃO AS TECNOLOGIAS NA ESCOLA

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO - SEED
SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO - SUE
DIRETORIA DE POLÍTICAS E TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS - DPTE
COORDENAÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA - CFC



Folha de Despacho	
Evento:	Protocolo: 13.823.968-3
AO	
NRE/CURITIBA	
<p>Assunto: Informações sobre Formação Continuada dos Pedagogos para articulação das Tecnologias na Escola.</p> <p>A requerente solicitou informações sobre Formação Continuada dos Pedagogos para articulação das Tecnologias na Escola, oferecidas pela Secretaria de Estado da Educação, referentes ao período de 2007 a 2014.</p> <p>A Coordenação de Formação Continuada – CFC, informa que formações específicas para pedagogos, para articulação das tecnologias na escola, não constam nos registros do Sistema de Informações de Capacitação dos Profissionais da Educação – SICAPE.</p> <p>Nas folhas 27 à 40 estão relacionadas as formações para uso das Tecnologias oferecidas pela Secretaria de Estado da Educação aos profissionais da educação, onde consequentemente estão inseridos os pedagogos.</p> <p>Encaminhamos para ciência da solicitante e arquivamento.</p> <p>Curitiba, 16 de novembro de 2015.</p> <p> Cleres Rozeli Cristófolli Grande Coordenação de Formação Continuada</p>	

Rua Salvador de Ferrante, 1651 – Boqueirão – CEP 81670-390 – Curitiba/PR – Fone: 41 3277-7390

RELAÇÃO DOS CURSOS – TECNOLOGIA EDUCACIONAL - OFERECIDOS AOS
PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO PELA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO NO
PERÍODO DE 01/01/2007 A 30/12/2014

DATA	CÓDIGO	NOME	CARGA HORÁRIA	PARTICIPANTES
27/09/2007 à 29/09/2007	4277	Sistema Operacional LINUX - Tecnologia e Informática	20:00	40
19/11/2007 à 20/11/2007	4313	Um Olho na Tecnologia e Outro no Humor	8:00	118
01/09/2007 à 30/06/2008	2540	Grupo de Trabalho em Rede - Educação, Tecnologia e Ensino	60:00	7952
01/09/2007 à 30/06/2008	2541	Grupo de Trabalho em Rede: Educação, Tecnologia e Ensino	60:00	1131
27/05/2008 à 28/05/2008	4649	II RT: Coordenação de Apoio ao Uso de Tecnologias - CAUTEC	16:00	32
19/06/2008 à 20/06/2008	4775	RT: Formação das Equipes de Ensino dos NREs para uso das Tecnologias na Educação	12:00	37
23/06/2008 à 25/06/2008	4552	Tecnologia na Fabricação do Açúcar e do Alcool Etílico	48:00	23
21/08/2008 à 22/08/2008	4843	Encontro da Diretoria de Tecnologia Educacional	16:00	450
10/09/2008 à 12/09/2008	4737	Formadores do Proinfo - Tecnologias na Educação: Aprendendo e Ensinando com as TICs	24:00	70
23/10/2008 à 24/10/2008	4974	V Semana Nacional de Ciência e Tecnologia	16:00	180
30/10/2008 à 30/10/2008	4911	Grupo de Trabalho em Rede/2008 - Educação, Tecnologia e Ensino	64:00	18801
09/03/2009 à 09/03/2009	12294	GP: A Contribuição das Novas Tecnologias no Ensino Aprendizagem da Educação Física.	32:00	4
23/03/2009 à 23/03/2009	11752	GP: Ciência e Tecnologia: O Elo Articulador da Práxis Educativa	32:00	9
23/03/2009 à 23/03/2009	11767	GP: A Utilização das Tecnologias como Ferramenta Eficaz de Apoio aos Educadores	32:00	8
24/03/2009 à 24/03/2009	11741	GP : Alcool, Sociedade e Tecnologia	32:00	16
28/03/2009 à 28/03/2009	11952	GP: As Tecnologias na Prática Docente	32:00	15
01/04/2009 à 01/04/2009	12294	GP: A Contribuição das Novas Tecnologias no Ensino Aprendizagem da Educação Física.	32:00	4
03/04/2009 à 03/04/2009	11642	GP: As Tecnologias Educacionais no Cotidiano da Educação	32:00	15



SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE POLÍTICAS E TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS
COORDENAÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA



RELAÇÃO DOS CURSOS – TECNOLOGIA EDUCACIONAL - OFERECIDOS AOS
PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO PELA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO NO
PERÍODO DE 01/01/2007 A 30/12/2014

DATA	CÓDIGO	NOME	CARGA HORÁRIA	PARTICIPANTES
27/09/2007 à 29/09/2007	4277	Sistema Operacional LINUX - Tecnologia e Informática	20:00	40
19/11/2007 à 20/11/2007	4313	Um Olho na Tecnologia e Outro no Humor	8:00	118
01/09/2007 à 30/06/2008	2540	Grupo de Trabalho em Rede - Educação, Tecnologia e Ensino	60:00	7952
01/09/2007 à 30/06/2008	2541	Grupo de Trabalho em Rede: Educação, Tecnologia e Ensino	60:00	1131
27/05/2008 à 28/05/2008	4649	II RT: Coordenação de Apoio ao Uso de Tecnologias - CAUTEC	16:00	32
19/06/2008 à 20/06/2008	4775	RT: Formação das Equipes de Ensino dos NREs para uso das Tecnologias na Educação	12:00	37
23/06/2008 à 25/06/2008	4552	Tecnologia na Fabricação do Açúcar e do Alcool Etílico	48:00	23
21/08/2008 à 22/08/2008	4843	Encontro da Diretoria de Tecnologia Educacional	16:00	450
10/09/2008 à 12/09/2008	4737	Formadores do Proinfo - Tecnologias na Educação: Aprendendo e Ensinando com as TICs	24:00	70
23/10/2008 à 24/10/2008	4974	V Semana Nacional de Ciência e Tecnologia	16:00	180
30/10/2008 à 30/10/2008	4911	Grupo de Trabalho em Rede/2008 - Educação, Tecnologia e Ensino	64:00	18801
09/03/2009 à 09/03/2009	12294	GP: A Contribuição das Novas Tecnologias no Ensino Aprendizagem da Educação Física.	32:00	4
23/03/2009 à 23/03/2009	11752	GP: Ciência e Tecnologia: O Elo Articulador da Práxis Educativa	32:00	9
23/03/2009 à 23/03/2009	11767	GP: A Utilização das Tecnologias como Ferramenta Eficaz de Apoio aos Educadores	32:00	8
24/03/2009 à 24/03/2009	11741	GP : Alcool, Sociedade e Tecnologia	32:00	16
28/03/2009 à 28/03/2009	11952	GP: As Tecnologias na Prática Docente	32:00	15
01/04/2009 à 01/04/2009	12294	GP: A Contribuição das Novas Tecnologias no Ensino Aprendizagem da Educação Física.	32:00	4
03/04/2009 à 03/04/2009	11642	GP: As Tecnologias Educacionais no Cotidiano da Educação	32:00	15



SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE POLÍTICAS E TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS
COORDENAÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA



03/04/2009 à 03/04/2009	11674	GP: Utilização das tecnologias na educação: um desafio?	32:00	14
03/04/2009 à 03/04/2009	12292	GP : Tecnologia Educacional no Contexto Escolar: Contradições, Desafios e Possibilidades	32:00	11
04/04/2009 à 04/04/2009	11952	GP: As Tecnologias na Prática Docente	32:00	15
06/04/2009 à 06/04/2009	11752	GP: Ciência e Tecnologia: O Elo Articulador da Práxis Educativa	32:00	9
06/04/2009 à 06/04/2009	11767	GP: A Utilização das Tecnologias como Ferramenta Eficaz de Apoio aos Educadores	32:00	8
06/04/2009 à 06/04/2009	12294	GP: A Contribuição das Novas Tecnologias no Ensino Aprendizagem da Educação Física.	32:00	4
07/04/2009 à 07/04/2009	11741	GP : Álcool, Sociedade e Tecnologia	32:00	16
13/04/2009 à 13/04/2009	11767	GP: A Utilização das Tecnologias como Ferramenta Eficaz de Apoio aos Educadores	32:00	8
13/04/2009 à 13/04/2009	12294	GP: A Contribuição das Novas Tecnologias no Ensino Aprendizagem da Educação Física.	32:00	4
14/04/2009 à 14/04/2009	11741	GP : Álcool, Sociedade e Tecnologia	32:00	16
17/04/2009 à 17/04/2009	11642	GP: As Tecnologias Educacionais no Cotidiano da Educação	32:00	15
17/04/2009 à 17/04/2009	11674	GP: Utilização das tecnologias na educação: um desafio?	32:00	14
17/04/2009 à 17/04/2009	11741	GP : Álcool, Sociedade e Tecnologia	32:00	16
17/04/2009 à 17/04/2009	12292	GP : Tecnologia Educacional no Contexto Escolar: Contradições, Desafios e Possibilidades	32:00	11
18/04/2009 à 18/04/2009	11952	GP: As Tecnologias na Prática Docente	32:00	15
24/04/2009 à 24/04/2009	11642	GP: As Tecnologias Educacionais no Cotidiano da Educação	32:00	15
24/04/2009 à 24/04/2009	11674	GP: Utilização das tecnologias na educação: um desafio?	32:00	14
24/04/2009 à 24/04/2009	12292	GP : Tecnologia Educacional no Contexto Escolar: Contradições, Desafios e Possibilidades	32:00	11
25/04/2009 à 25/04/2009	11952	GP: As Tecnologias na Prática DocenteGP: As Tecnologias na Prática Docente	32:00	15
27/04/2009 à 27/04/2009	11752	GP: Ciência e Tecnologia: O Elo Articulador da Práxis Educativa	32:00	9



SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE POLÍTICAS E TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS
COORDENAÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA



27/04/2009 à 27/04/2009	11767	GP: A Utilização das Tecnologias como Ferramenta Eficaz de Apoio aos Educadores	32:00	8
27/04/2009 à 27/04/2009	12294	GP: A Contribuição das Novas Tecnologias no Ensino Aprendizagem da Educação Física.	32:00	4
28/04/2009 à 28/04/2009	11741	GP : Álcool, Sociedade e Tecnologia	32:00	16
30/04/2009 à 30/04/2009	4911	Grupo de Trabalho em Rede/2008 - Educação, Tecnologia e Ensino	64:00	18801
04/05/2009 à 04/05/2009	11767	GP: A Utilização das Tecnologias como Ferramenta Eficaz de Apoio aos Educadores	32:00	8
05/05/2009 à 05/05/2009	11741	GP : Álcool, Sociedade e Tecnologia	32:00	16
06/05/2009 à 06/05/2009	11642	GP: As Tecnologias Educacionais no Cotidiano da Educação	32:00	15
08/05/2009 à 08/05/2009	11642	GP: As Tecnologias Educacionais no Cotidiano da Educação	32:00	15
08/05/2009 à 08/05/2009	11674	GP: Utilização das tecnologias na educação: um desafio?	32:00	14
08/05/2009 à 08/05/2009	12292	GP : Tecnologia Educacional no Contexto Escolar: Contradições, Desafios e Possibilidades	32:00	11
11/05/2009 à 11/05/2009	11752	GP: Ciência e Tecnologia: O Elo Articulador da Práxis Educativa	32:00	9
11/05/2009 à 11/05/2009	11767	GP: A Utilização das Tecnologias como Ferramenta Eficaz de Apoio aos Educadores	32:00	16
12/05/2009 à 12/05/2009	11741	GP : Álcool, Sociedade e Tecnologia	32:00	16
15/05/2009 à 15/05/2009	11674	GP: Utilização das tecnologias na educação: um desafio?	32:00	14
16/05/2009 à 16/05/2009	11952	GP: As Tecnologias na Prática Docente	32:00	15
18/05/2009 à 18/05/2009	11767	GP: A Utilização das Tecnologias como Ferramenta Eficaz de Apoio aos Educadores	32:00	8
22/05/2009 à 22/05/2009	11674	GP: Utilização das tecnologias na educação: um desafio?	32:00	14
22/05/2009 à 22/05/2009	12292	GP : Tecnologia Educacional no Contexto Escolar: Contradições, Desafios e Possibilidades	32:00	11
23/05/2009 à 23/05/2009	11952	GP: As Tecnologias na Prática Docente	32:00	15
25/05/2009 à 25/05/2009	11752	GP: Ciência e Tecnologia: O Elo Articulador da Práxis Educativa	32:00	9

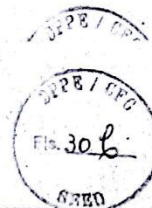


SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO

SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO

DIRETORIA DE POLÍTICAS E TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS

COORDENAÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA



29/05/2009 à 29/05/2009	11642	GP: As Tecnologias Educacionais no Cotidiano da Educação	32:00	15
29/05/2009 à 29/05/2009	11674	GP: Utilização das tecnologias na educação: um desafio?	32:00	14
30/05/2009 à 30/05/2009	4911	Grupo de Trabalho em Rede/2008 - Educação, Tecnologia e Ensino	64:00	18801
05/06/2009 à 05/06/2009	11642	GP: As Tecnologias Educacionais no Cotidiano da Educação	32:00	15
05/06/2009 à 05/06/2009	11674	GP: Utilização das tecnologias na educação: um desafio?	32:00	14
05/06/2009 à 05/06/2009	12292	GP : Tecnologia Educacional no Contexto Escolar: Contradições, Desafios e Possibilidades	32:00	11
06/06/2009 à 06/06/2009	11952	GP: As Tecnologias na Prática Docente	32:00	15
08/06/2009 à 08/06/2009	11752	GP: Ciência e Tecnologia: O Elo Articulador da Práxis Educativa	32:00	9
19/06/2009 à 19/06/2009	11642	GP: As Tecnologias Educacionais no Cotidiano da Educação	32:00	15
19/06/2009 à 19/06/2009	12292	GP : Tecnologia Educacional no Contexto Escolar: Contradições, Desafios e Possibilidades	32:00	11
20/06/2009 à 20/06/2009	11952	GP: As Tecnologias na Prática Docente	32:00	15
26/06/2009 à 26/06/2009	12292	GP : Tecnologia Educacional no Contexto Escolar: Contradições, Desafios e Possibilidades	32:00	11
29/06/2009 à 29/06/2009	11752	GP: Ciência e Tecnologia: O Elo Articulador da Práxis Educativa	32:00	9
30/06/2009 à 30/06/2009	4911	Grupo de Trabalho em Rede/2008 - Educação, Tecnologia e Ensino	64:00	18801
28/07/2009 à 30/07/2009	17355	Tecnologia Assistiva	24:00	177
04/09/2009 à 04/09/2009	17537	RT: Encontro Presencial Inicial do Curso de Especialização em Tecnologias em Educação	8:00	235
01/03/2010 à 17/06/2010	21506	Grupo de Trabalho em Rede PDE 2009- Educação, Tecnologia e Ensino	64:00	7000
01/03/2010 à 17/06/2010	21524	Grupo de Trabalho em Rede PDE 2009- Educação, Tecnologia e Ensino	64:00	7000
01/03/2010 à 17/06/2010	21525	Grupo de Trabalho em Rede PDE 2009- Educação, Tecnologia e Ensino	64:00	7000
08/04/2010 à 09/04/2010	18112	Formação em Políticas Educacionais da SEED e	16:00	289

		Tecnologias Educacionais		
15/04/2010 à 16/04/2010	18112	Formação em Políticas Educacionais da SEED e Tecnologias Educacionais	16:00	289
05/08/2011 à 05/08/2011	34108	MÚSICA E TECNOLOGIA	20:00	72
03/05/2012 à 04/05/2012	59995	Encontro para Organização e Gestão das Oficinas de Tecnologias nos 32 NRE	16:00	94
23/05/2012 à 24/05/2012	59995	Encontro para Organização e Gestão das Oficinas de Tecnologias nos 32 NRE	16:00	94
04/12/2012 à 06/12/2012	64022	Produção de Videoaulas para Formação Continuada ao Uso de Tecnologias na Prática Pedagógica	24:00	28
11/12/2012 à 13/12/2012	64022	Produção de Videoaulas para Formação Continuada ao Uso de Tecnologias na Prática Pedagógica	24:00	28
22/01/2013 à 25/01/2013	64044	Capacitação de Assessores Pedagógicos e Técnicos da 32 CRTE para uso do tablete e lousa digital.	24:00	324
11/03/2013 à 05/04/2013	68981	Capacitação de Assessores Pedagógicos e Técnicos 32 CRTE p/ uso do Ambiente Virtual E-PROINFO/MEC	40:00	248
19/03/2013 à 06/05/2013	70952	GRUPO DE TRABALHO EM REDE - GTR 2012	64:00	7696
19/03/2013 à 06/05/2013	70947	GRUPO DE TRABALHO EM REDE - GTR 2012	64:00	16294
19/03/2013 à 06/05/2013	70933	GRUPO DE TRABALHO EM REDE - GTR 2012	64:00	9620
11/02/2013 à 08/04/2013	63909	A ESCOLA QUE EDUCA: ADOLESCÊNCIA E O USO ÉTICO E SEGURO DA INTERNET	70:00	400
07/02/2013 à 30/04/2013	68983	USO DO TABLET EDUCACIONAL PARA PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO	16:00	375
24/05/2013 à 24/05/2013	69072	O USO DO BLOG COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA	20:00	12
11/06/2013 à 11/06/2013	69568	USO DO TABLET EDUCACIONAL PARA PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO	16:00	195
11/06/2013 à 11/06/2013	69579	USO DO TABLET EDUCACIONAL PARA PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO	16:00	180
11/06/2013 à 11/06/2013	69590	USO DO TABLET EDUCACIONAL PARA PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO	16:00	257

SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE POLÍTICAS E TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS
COORDENAÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA



11/06/2013 à 11/06/2013	69893	USO DO TABLET EDUCACIONAL PARA PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO	16:00	240
11/06/2013 à 11/06/2013	69898	USO DO TABLET EDUCACIONAL PARA PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO	16:00	333
11/06/2013 à 11/06/2013	69946	USO DO TABLET EDUCACIONAL PARA PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO	16:00	280
11/06/2013 à 11/06/2013	70013	USO DO TABLET EDUCACIONAL PARA PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO	16:00	120
11/06/2013 à 11/06/2013	70041	USO DO TABLET EDUCACIONAL PARA PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO	16:00	457
11/06/2013 à 11/06/2013	70098	USO DO TABLET EDUCACIONAL PARA PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO	16:00	360
11/06/2013 à 11/06/2013	70291	USO DO TABLET EDUCACIONAL PARA PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO	16:00	240
13/06/2013 à 13/06/2013	69669	USO DO TABLET EDUCACIONAL PARA PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO - 1º SEM	16:00	179
13/06/2013 à 13/06/2013	69718	USO DO TABLET EDUCACIONAL PARA PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO - 1º SEM	16:00	300
13/06/2013 à 13/06/2013	69990	USO DO TABLET EDUCACIONAL PARA PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO - 1º SEM	16:00	160
14/06/2013 à 14/06/2013	69959	USO DO TABLET EDUCACIONAL PARA PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO - 1º SEM	16:00	105
17/06/2013 à 17/06/2013	69637	USO DO TABLET EDUCACIONAL PARA PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO - 1º SEM	16:00	59
17/06/2013 à 17/06/2013	69745	USO DO TABLET EDUCACIONAL PARA PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO - 1º SEM	16:00	350
17/06/2013 à 17/06/2013	70014	USO DO TABLET EDUCACIONAL PARA PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO - 1º SEM	16:00	210
17/06/2013 à 17/06/2013	70291	USO DO TABLET EDUCACIONAL PARA PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO - 1º SEM	16:00	360
17/06/2013 à 17/06/2013	71209	USO DO TABLET EDUCACIONAL PARA PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO - 1º SEM	16:00	286
18/06/2013 à 18/06/2013	69074	FERRAMENTAS DA COMUNICAÇÃO VIA INTERNET	20:00	10
19/06/2013 à 19/06/2013	69922	USO DO TABLET EDUCACIONAL PARA PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO - 1º SEM	16:00	180
19/06/2013 à 19/06/2013	70836	USO DO TABLET EDUCACIONAL PARA PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO - 1º SEM	16:00	183



SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE POLÍTICAS E TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS
COORDENAÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA



19/06/2013 à 19/06/2013	70868	USO DO TABLET EDUCACIONAL PARA PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO - 1º SEM	16:00	240
20/06/2013 à 20/06/2013	71209	USO DO TABLET EDUCACIONAL PARA PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO - 1º SEM	16:00	286
22/07/2013 à 06/09/2013	73490	Formação de Professores-Tutores para cursos em EaD - SUDE	56:00	40
05/08/2013 à 05/08/2013	70852	MOODLE INDIVIDUAL PARA PROFESSORES	20:00	10
05/08/2013 à 05/08/2013	71988	NRE AMS - USO DO TABLET EDUCACIONAL PARA PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO	16:00	511
05/08/2013 à 07/08/2013	68982	Formação dos Assessores Pedagógicos das CRTE, para o uso do computador interativo com lousa digital	16:00	224
06/08/2013 à 06/08/2013	70853	FERRAMENTAS DA COMUNICAÇÃO VIA INTERNET	20:00	12
08/08/2013 à 08/08/2013	70731	USO DO TABLET EDUCACIONAL PARA PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO - 2º SEM	16:00	102
22/08/2013 à 22/08/2013	73505	USO DO TABLET EDUCACIONAL PARA PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO - 2º SEM	16:00	102
22/08/2013 à 22/08/2013	73504	COMPUTADOR INTERATIVO COM LOUSA DIGITAL NO AMBIENTE ESCOLAR	30:00	282
23/08/2013 à 23/08/2013	70862	O USO DO TABLET EM SALA DE AULA	20:00	10
23/08/2013 à 23/08/2013	71809	USO DO TABLET EDUCACIONAL PARA PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO - 2º SEM	16:00	90
23/08/2013 à 23/08/2013	73387	USO DO TABLET EDUCACIONAL PARA PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO	16:00	264
23/08/2013 à 23/08/2013	73497	USO DO TABLET EDUCACIONAL PARA PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO	16:00	120
26/08/2013 à 26/08/2013	73195	COMPUTADOR INTERATIVO COM LOUSA DIGITAL NO AMBIENTE ESCOLAR	30:00	360
26/08/2013 à 26/08/2013	73331	USO DO TABLET EDUCACIONAL PARA PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO	16:00	90
26/08/2013 à 26/08/2013	73392	USO DO TABLET EDUCACIONAL PARA PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO	16:00	27



SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE POLÍTICAS E TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS
COORDENAÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA



26/08/2013 à 26/08/2013	73442	USO DO TABLET EDUCACIONAL PARA PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO	16:00	30
26/08/2013 à 26/08/2013	73462	USO DO TABLET EDUCACIONAL PARA PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO – 2º SEMESTRE	16:00	100
26/08/2013 à 26/08/2013	73464	USO DO TABLET EDUCACIONAL PARA PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO	16:00	180
26/08/2013 à 26/08/2013	73480	USO DO TABLET EDUCACIONAL PARA PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO	16:00	230
26/08/2013 à 26/08/2013	73497	USO DO TABLET EDUCACIONAL PARA PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO	16:00	120
28/08/2013 à 28/08/2013	70731	USO DO TABLET EDUCACIONAL PARA PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO – 2º SEMESTRE	16:00	102
28/08/2013 à 28/08/2013	73195	COMPUTADOR INTERATIVO COM LOUSA DIGITAL NO AMBIENTE ESCOLAR	30:00	360
22/07/2013 à 06/09/2013	73490	Formação de Professores-Tutores para cursos em EaD - SUDE	56:00	40
05/08/2013 à 03/09/2013	73517	II Curso de Atualização em Sala de Recursos Multifuncional - Tipo I na modalidade EaD	48:00	350
02/09/2013 à 02/09/2013	73569	USO DO TABLET EDUCACIONAL PARA PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO	16:00	15
02/09/2013 à 02/09/2013	73617	USO DO TABLET EDUCACIONAL PARA PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO – 2º SEMESTRE	16:00	160
02/09/2013 à 02/09/2013	73678	COMPUTADOR INTERATIVO COM LOUSA DIGITAL NO AMBIENTE ESCOLAR	30:00	180
03/09/2013 à 03/09/2013	73684	COMPUTADOR INTERATIVO COM LOUSA DIGITAL NO AMBIENTE ESCOLAR	30:00	85
03/09/2013 à 03/09/2013	73700	USO DO TABLET EDUCACIONAL PARA PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO	16:00	60
03/09/2013 à 01/10/2013	73523	II Curso de Atualização em Sala de Recursos Multifuncional - Tipo I na modalidade EaD	48:00	350
04/09/2013 à 04/09/2013	73450	COMPUTADOR INTERATIVO COM LOUSA DIGITAL NO AMBIENTE ESCOLAR	30:00	75
04/09/2013 à 04/09/2013	73456	COMPUTADOR INTERATIVO COM LOUSA DIGITAL NO AMBIENTE ESCOLAR	30:00	300



SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE POLÍTICAS E TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS
COORDENAÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA



04/09/2013 à 04/09/2013	73491	FORMAÇÃO PARA ADMINISTRADOR LOCAL PARA OS LABORATÓRIOS DE INFORMÁTICA DAS ESCOLAS ESTADUAIS DO PARANÁ	24:00	96
05/09/2013 à 05/09/2013	73534	FORMAÇÃO PARA ADMINISTRADOR LOCAL PARA OS LABORATÓRIOS DE INFORMÁTICA DAS ESCOLAS DO PR - IMBITUVA	24:00	14
06/09/2013 à 06/09/2013	73862	O USO DO TABLET EM SALA DE AULA	20:00	10
06/09/2013 à 06/09/2013	72060	NRE AMS - USO DO TABLET EDUCACIONAL PARA PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO	16:00	300
09/09/2013 à 09/09/2013	73467	ARTE DIGITAL: EDITANDO COM SOFTWARE LIVRE	20:00	10
09/09/2013 à 09/09/2013	73479	FERRAMENTAS DA COMUNICAÇÃO VIA INTERNET	20:00	10
10/09/2013 à 10/09/2013	71613	Curso de Formação da Ferramenta BI	12:00	40
10/09/2013 à 10/09/2013	73390	USO DO TABLET EDUCACIONAL PARA PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO	16:00	225
11/09/2013 à 11/09/2013	73331	USO DO TABLET EDUCACIONAL PARA PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO	16:00	90
11/09/2013 à 12/09/2013	71613	Curso de Formação da Ferramenta BI	12:00	40
13/09/2013 à 13/09/2013	73477	O USO DO BLOG COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA	20:00	10
17/09/2013 à 17/09/2013	73433	Uso do tablet educacional para professores da rede estadual de ensino	16:00	285
17/09/2013 à 17/09/2013	73494	COMPUTADOR INTERATIVO COM LOUSA DIGITAL NO AMBIENTE ESCOLAR	30:00	225
17/09/2013 à 17/09/2013	73522	FORMAÇÃO PARA ADMINISTRADOR LOCAL PARA OS LABORATÓRIOS DE INFORMÁTICA DAS ESCOLAS ESTADUAIS DO PARANÁ	24:00	68
17/09/2013 à 17/09/2013	73527	FORMAÇÃO PARA ADMINISTRADOR LOCAL PARA OS LABORATÓRIOS DE INFORMÁTICA DAS ESCOLAS ESTADUAIS DO PARANÁ	24:00	36
17/09/2013 à 17/09/2013	73528	USO DO TABLET EDUCACIONAL PARA PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO.	16:00	160
17/09/2013 à 17/09/2013	73533	USO DO TABLET EDUCACIONAL PARA PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO.	16:00	353



SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE POLÍTICAS E TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS
COORDENAÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA



17/09/2013 à 17/09/2013	73536	USO DO TABLET EDUCACIONAL PARA PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO.	16:00	75
17/09/2013 à 17/09/2013	73617	USO DO TABLET EDUCACIONAL PARA PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO	16:00	160
18/09/2013 à 18/09/2013	73510	FORMAÇÃO PARA ADMINISTRADOR LOCAL PARA OS LABORATÓRIOS DE INFORMÁTICA DAS ESCOLAS ESTADUAIS DO PARANÁ	24:00	54
18/09/2013 à 18/09/2013	73522	FORMAÇÃO PARA ADMINISTRADOR LOCAL PARA OS LABORATÓRIOS DE INFORMÁTICA DAS ESCOLAS ESTADUAIS DO PARANÁ	24:00	68
18/09/2013 à 18/09/2013	73527	FORMAÇÃO PARA ADMINISTRADOR LOCAL PARA OS LABORATÓRIOS DE INFORMÁTICA DAS ESCOLAS ESTADUAIS DO PARANÁ	24:00	36
18/09/2013 à 18/09/2013	73537	FORMAÇÃO PARA ADMINISTRADOR LOCAL PARA OS LABORATÓRIOS DE INFORMÁTICA DAS ESCOLAS ESTADUAIS DO PARANÁ	24:00	14
23/09/2013 à 23/09/2013	73467	ARTE DIGITAL: EDITANDO COM SOFTWARE LIVRE	20:00	10
24/09/2013 à 24/09/2013	73753	COMPUTADOR INTERATIVO COM LOUSA DIGITAL NO AMBIENTE ESCOLAR	30:00	308
24/09/2013 à 24/09/2013	73763	COMPUTADOR INTERATIVO COM LOUSA DIGITAL NO AMBIENTE ESCOLAR	30:00	15
24/09/2013 à 24/09/2013	73770	COMPUTADOR INTERATIVO COM LOUSA DIGITAL NO AMBIENTE ESCOLAR	30:00	15
24/09/2013 à 24/09/2013	73772	COMPUTADOR INTERATIVO COM LOUSA DIGITAL NO AMBIENTE ESCOLAR	30:00	15
24/09/2013 à 24/09/2013	73774	COMPUTADOR INTERATIVO COM LOUSA DIGITAL NO AMBIENTE ESCOLAR	30:00	15
25/09/2013 à 25/09/2013	73701	COMPUTADOR INTERATIVO COM LOUSA DIGITAL NO AMBIENTE ESCOLAR	30:00	170
25/09/2013 à 25/09/2013	73720	COMPUTADOR INTERATIVO COM LOUSA DIGITAL NO AMBIENTE ESCOLAR	30:00	72
30/09/2013 à 30/09/2013	73678	COMPUTADOR INTERATIVO COM LOUSA DIGITAL NO AMBIENTE ESCOLAR	30:00	180
30/09/2013 à 30/09/2013	73682	COMPUTADOR INTERATIVO COM LOUSA DIGITAL NO AMBIENTE ESCOLAR	30:00	315
30/09/2013 à 30/09/2013	73686	COMPUTADOR INTERATIVO COM LOUSA DIGITAL NO	30:00	150



SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE POLÍTICAS E TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS
COORDENAÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA



30/09/2013		AMBIENTE ESCOLAR		
30/09/2013 à 30/09/2013	73701	COMPUTADOR INTERATIVO COM LOUSA DIGITAL NO AMBIENTE ESCOLAR	30:00	170
30/09/2013 à 30/09/2013	73708	Curso de tecnologias assistivas na área da deficiência visual	16:00	76
01/10/2013 à 01/10/2013	73822	USO DO TABLET EDUCACIONAL PARA PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO	16:00	75
01/10/2013 à 01/10/2013	73823	USO DO TABLET EDUCACIONAL PARA PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO	16:00	88
02/10/2013 à 02/10/2013	73800	FORMAÇÃO PARA ADMINISTRADOR LOCAL PARA OS LABORATÓRIOS DE INFORMÁTICA DAS ESCOLAS ESTADUAIS DO PARANÁ	24:00	15
03/10/2013 à 03/10/2013	73826	COMPUTADOR INTERATIVO COM LOUSA DIGITAL NO AMBIENTE ESCOLAR	30:00	280
11/10/2013 à 11/10/2013	73813	COMPUTADOR INTERATIVO COM LOUSA DIGITAL NO AMBIENTE ESCOLAR	30:00	50
16/10/2013 à 16/10/2013	73841	USO DO TABLET EDUCACIONAL PARA PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO	16:00	60
17/10/2013 à 17/10/2013	73871	COMPUTADOR INTERATIVO COM LOUSA DIGITAL NO AMBIENTE ESCOLAR	30:00	44
18/10/2013 à 18/10/2013	73838	COMPUTADOR INTERATIVO COM LOUSA DIGITAL NO AMBIENTE ESCOLAR	30:00	20
23/10/2013 à 23/10/2013	73834	FORMAÇÃO PARA ADMINISTRADOR LOCAL PARA OS LABORATÓRIOS DE INFORMÁTICA DAS ESCOLAS ESTADUAIS	24:00	18
24/10/2013 à 24/10/2013	73836	COMPUTADOR INTERATIVO COM LOUSA DIGITAL NO AMBIENTE ESCOLAR	30:00	21
28/10/2013 à 28/10/2013	71988	NRE AMS - USO DO TABLET EDUCACIONAL PARA PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO	16:00	511
28/10/2013 à 28/10/2013	73195	NRE AMS - USO DO TABLET EDUCACIONAL PARA PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO	16:00	300
29/10/2013 à 29/10/2013	73793	COMPUTADOR INTERATIVO COM LOUSA DIGITAL NO AMBIENTE ESCOLAR	30:00	20
29/10/2013 à 29/10/2013	73796	COMPUTADOR INTERATIVO COM LOUSA DIGITAL NO AMBIENTE ESCOLAR	30:00	165

29/10/2013 à 29/10/2013	73799	COMPUTADOR INTERATIVO COM LOUSA DIGITAL NO AMBIENTE ESCOLAR	30:00	300
29/10/2013 à 29/10/2013	73813	COMPUTADOR INTERATIVO COM LOUSA DIGITAL NO AMBIENTE ESCOLAR	30:00	50
29/10/2013 à 29/10/2013	73827	COMPUTADOR INTERATIVO COM LOUSA DIGITAL NO AMBIENTE ESCOLAR	30:00	180
30/10/2013 à 30/10/2013	73967	USO DO TABLET EDUCACIONAL PARA PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO	16:00	92
30/10/2013 à 30/10/2013	73969	COMPUTADOR INTERATIVO COM LOUSA DIGITAL NO AMBIENTE ESCOLAR - NRE LONDRINA	30:00	49
01/11/2013 à 01/11/2013	73860	USO DO TABLET EDUCACIONAL PARA PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO	16:00	30
04/11/2013 à 04/11/2013	73678	COMPUTADOR INTERATIVO COM LOUSA DIGITAL NO AMBIENTE ESCOLAR	30:00	180
04/11/2013 à 04/11/2013	73682	COMPUTADOR INTERATIVO COM LOUSA DIGITAL NO AMBIENTE ESCOLAR	30:00	315
04/11/2013 à 04/11/2013	73686	COMPUTADOR INTERATIVO COM LOUSA DIGITAL NO AMBIENTE ESCOLAR	30:00	150
04/11/2013 à 04/11/2013	73701	COMPUTADOR INTERATIVO COM LOUSA DIGITAL NO AMBIENTE ESCOLAR	30:00	170
05/11/2013 à 05/11/2013	73456	COMPUTADOR INTERATIVO COM LOUSA DIGITAL NO AMBIENTE ESCOLAR	30:00	300
05/11/2013 à 05/11/2013	73457	COMPUTADOR INTERATIVO COM LOUSA DIGITAL NO AMBIENTE ESCOLAR	30:00	245
05/11/2013 à 05/11/2013	73465	COMPUTADOR INTERATIVO COM LOUSA DIGITAL NO AMBIENTE ESCOLAR	30:00	150
05/11/2013 à 05/11/2013	73553	COMPUTADOR INTERATIVO COM LOUSA DIGITAL NO AMBIENTE ESCOLAR	30:00	120
05/11/2013 à 05/11/2013	73757	COMPUTADOR INTERATIVO COM LOUSA DIGITAL NO AMBIENTE ESCOLAR	30:00	200
05/11/2013 à 05/11/2013	73764	COMPUTADOR INTERATIVO COM LOUSA DIGITAL NO AMBIENTE ESCOLAR - PAD	30:00	106
05/11/2013 à 05/11/2013	73767	COMPUTADOR INTERATIVO COM LOUSA DIGITAL NO AMBIENTE ESCOLAR	30:00	140